



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Lídia Maria da Silva Calvão Morgado dos Santos

## Trajetórias Escolares Atípicas – O Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas  
Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres**

outubro 2012

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Lídia Maria da Silva Calvão Morgado dos Santos

**Endereço Eletrónico:** [lidiaalvao@gmail.com](mailto:lidiaalvao@gmail.com)

**Telefone:** 912731767

**Número do Bilhete de Identidade:** 7551782

**Título da Dissertação:** Trajetórias Escolas Atípicas – O Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes

**Orientador:** Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres

**Ano de Conclusão:** 2012

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 26/10/2012

Assinatura:

Ao meu filho Gil Filipe dedico este trabalho.  
Do seu exemplo de determinação e do seu invejável brilhantismo  
colhi a coragem que me moveu.





## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora **Leonor Torres**, orientadora exemplar. É senhora de palavras sábias, de respostas prestes e de trabalho metódico. Um privilégio, raro, poder contar com a sua competência, o seu rigor, a sua disponibilidade e o seu profissionalismo.

À Professora Doutora **Fátima Antunes**, pelo crédito e pela coragem que me emprestou. Especialmente por trazer à liça *Bernard Charlot*, cujas ideias me encantaram.

Ao Mestre **José Augusto Araújo**, que tanto me ensinou ao longo dos quinze anos em que partilhamos responsabilidades! Relevo a sua inteligência, a sua força, a sua capacidade de trabalho, a sua competência, o seu rigor técnico e a sua astúcia pedagógica. Ausente do seu estímulo e do seu apoio, teria ficado, certamente, pelo caminho.

À Professora Doutora **Maria de Lurdes Rodrigues**, pela disponibilidade e pela simpatia com que me recebeu e me esclareceu.

Aos **docentes** do Mestrado e aos mestrandos. Aos primeiros por me terem iluminado os caminhos, aos segundos, especialmente à **Ana Margarida**, por terem partilhado a amargura de tantas horas incertas.

Aos **estudantes** beneficiários da Bolsa de Mérito da Escola Secundária de Trajano, pela sua colaboração. Até nisso mostraram os exemplares alunos que são!

A todos os **colaboradores** dos Serviços de Administração Escolar da Escola Secundária de Trajano, pela diligência, simpatia e disponibilidade.

À **D. Maria José**, técnica do SASE da Escola Secundária de Trajano, pela amizade, pelo carinho, pelo respeito e pelo entusiasmo com que sempre me prendou.

À **Etelvina Silva** um *thank you* e ao **Carlos Machado** um *merci beaucoup*, por me terem emprestado a sapiência das suas línguas estrangeiras.

### À minha família:

aos meus pais **Palmira da Silva Calvão** e **Fernando Calvão**, pela longevidade, pelo orgulho e pelo afeto;

ao meu cunhado **Gastão Bianchi** pela paciência da correção;

ao meu marido **Gil Santos**, pelo amor, pelo carinho, pela paciência e pelo conselho sábio. Acima de tudo pela coragem, pelo exemplo, pela integridade e pelo profissionalismo.

**OBRIGADA POR TUDO!**



## Sísifo

Recomeça...  
Se puderes,  
Sem angústia e sem pressa.  
E os passos que deres,  
Nesse caminho duro  
Do futuro,  
Dá-os em liberdade.  
Enquanto não alcances  
Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,  
Vai colhendo  
Ilusões sucessivas no pomar.  
Sempre a sonhar  
E vendo,  
Acordado,  
O logro da aventura.  
És homem, não te esqueças!  
Só é tua a loucura  
Onde, com lucidez, te reconheças.

Miguel Torga (Diário XIII)



# Trajétórias Escolares Atípicas – O Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes

*Lídia Maria da Silva Calvão Morgado dos Santos*

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Universidade do Minho – Instituto de Educação

2012

## RESUMO

A presente dissertação resultou de uma investigação realizada numa escola secundária pública e incidiu sobre as trajetórias escolares de sucesso de estudantes apoiados pela Ação Social Escolar e beneficiários da Bolsa de Mérito. Trata-se de um estudo descritivo/ interpretativo que aborda a relação entre a atribuição daquele prémio e a construção, por parte dos estudantes, de percursos escolares atípicos de diferenciação positiva pelo mérito.

Ancorada em teorias sociológicas de autores de referência no campo da Sociologia da Educação, esta pesquisa procurou identificar e discutir os fatores e os processos que condicionam a construção de trajetórias escolares de sucesso (não esperado) de estudantes originários de famílias com baixos níveis de escolaridade, com dificuldades económicas e com profissões pouco qualificadas.

O desenvolvimento da investigação inspirou-se no paradigma construtivista. Em função dos objetivos que a sustentaram, enveredou por uma metodologia predominantemente qualitativa, com recurso ao método de estudo de caso. Reuniu algumas histórias de vida e utilizou o inquérito por questionário, a entrevista e a análise documental como as principais técnicas de recolha das evidências. Procedimentos de triangulação foram privilegiados na análise dos dados.

Concluiu-se que o universo do estudo, constituído por estudantes provenientes de famílias de baixo capital económico e cultural, revelou percursos escolares de inusitado sucesso, contrariando aquilo que estatisticamente seria o mais provável. A Bolsa de Mérito, quer no contexto pessoal do beneficiário, quer mesmo no da própria família e ainda, mais difusamente, o clima de escola, mostraram-se determinantes na estruturação daqueles percursos inesperados. O reforço da autoestima e da autoconfiança constituiu-se como catalisador determinante do sucesso, contribuindo para a construção de uma imagem positiva da escola, enquanto instituição facilitadora da mobilização social ascendente. Reforço simbólico, potenciador de mais motivação para a rutura com o estatuto socialmente atribuído, resultante das difíceis histórias de vida.



# **Atypical School Trajectories – The Impact of Merit Scholarships in Students' Life Projects**

*Lídia Maria da Silva Calvão Morgado dos Santos*

Dissertation in Educational Sciences: Area of Specialization in Sociology of Education and Educational Policies

University of Minho-Institute of Education

2012

## **ABSTRACT**

This dissertation was the result of a research carried out in a state high school and focused on the successful school trajectories of students who were supported by the School Social Action and Merit Scholarship beneficiaries. This is a descriptive/interpretative study which deals with the relationship between the award of that prize and the construction, on the part of students, of atypical school routes of positive differentiation through merit.

Anchored in sociological theories of reference authors in the field of Sociology of Education, this research sought to identify and discuss the factors and processes that influence the construction of successful educational trajectories (not expected) of students from families with low schooling levels, economic difficulties and low-skilled professions.

The development of this research was inspired by the constructivist paradigm. In the light of the objectives that supported it, it went through a predominantly qualitative methodology, using the case study method. It gathered some life stories and used the survey, interview and documental analysis as the main techniques for evidence collection. Triangulation procedures were privileged in the analysis of the data.

It was concluded that the universe of study, consisting of students from families of low economic and cultural inheritance, revealed unusual successful school pathways, contrary to what statistically would be the most likely. The Merit Scholarship, both in the personal context of the beneficiary or even in his own family, and even more pervasively the school climate, proved to be fundamental in the structuring of those unexpected pathways. The strengthening of self-esteem and self-confidence constituted itself as a decisive catalyst for success by contributing to building a positive image of the school as an institution facilitator of ascendant social mobilization. This symbolic reinforcement proved to trigger more motivation to break up with the socially assigned status resulting from their difficult life stories.





# Parcours Scolaires Atypiques - L'impact des Bourses de Mérite dans le Projet de Vie des Étudiants

*Lidia Maria da Silva Calvão Morgado dos Santos*

Thèse de conclusion de Master en Sciences de l'Education: Spécialisation en Sociologie de l'Education et  
Politiques Educatives

Université du Minho - Institut de l'Education

2012

## RÉSUMÉ

Ce travail est le résultat d'une enquête réalisée sur une école secondaire publique et il est axé sur les trajectoires de réussite scolaire des élèves pris en charge par l'action sociale et les bénéficiaires des bourses de mérite scolaire. Il s'agit d'une focalisation descriptive / interprétative sur le rapport entre l'attribution de la prime et la construction, de la part des étudiants, de parcours scolaires atypiques de différenciation positive par le mérite.

Fondée sur les théories sociologiques des auteurs majeurs dans le domaine de la Sociologie de l'Education, cette recherche a cherché à identifier et à analyser les facteurs et les processus qui influencent la construction des trajectoires scolaires de succès (qui n'étaient pas attendues) des élèves issus de familles ayant un faible niveau d'éducation, aussi bien que des difficultés économiques, développant du travail dans des domaines sous-qualifiés.

Le développement de la recherche a été inspiré par le paradigme constructiviste. D'après les objectifs qui ont soutenu cette recherche, elle a été développée selon une méthodologie essentiellement qualitative, en utilisant la méthode d'étude des cas. Des histoires de vie ont été recueillies et elles ont été analysées par des enquêtes par questionnaire, des interviews et par des documents comme principales techniques de quête de preuves. Des procédures de triangulation ont aussi été privilégiées dans l'analyse des données.

On a conclu que l'univers de l'étude, composé d'étudiants issus de familles dont le capital économique et culturel était bas, a révélé des parcours scolaires caractérisés par un succès inattendu, en opposition à ce qui était statistiquement prévu. La bourse de mérite, que ce soit dans le contexte personnel du bénéficiaire, ou même dans leur propre famille et, de manière plus diffuse, le climat de l'école se sont avérés décisifs dans la structuration de ces chemins inattendus. Le renforcement de l'estime de soi et la confiance en soi constitue un facteur déterminant du succès, en aidant à construire une image positive de l'école en tant qu'institution qui soutient la mobilisation sociale ascendante. Il s'agit d'un renforcement symbolique, capable d'accroître la motivation pour rompre avec le déterminisme du statut social attribué, résultant de récits de vies difficiles.



Dedicatória .....	iii
Agradecimentos.....	v
Um poema de Miguel Torga , Sísifo.....	vii
Resumo .....	ix
Abstract .....	xi
Résumé .....	xiii
Índice Geral.....	xv
Índice de Gráficos.....	xix
Índice de Quadros .....	xxi
Índice de Figuras.....	xxii
Siglário .....	xxiii
INTRODUÇÃO .....	3

## Capítulo I – POLÍTICAS EDUCATIVAS: ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

1. O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL – ANÁLISE SUMÁRIA DAS SUAS ORIGENS .....	11
1.1 Do Marquês de Pombal à Revolução Liberal .....	11
1.2 Da Revolução Liberal à Implantação da República .....	13
1.3 Da Implantação da República ao Estado Novo .....	17
1.4 Do Estado Novo à Revolução de Abril .....	19
2. DO 25 DE ABRIL DE 1974 À ATUALIDADE - AÇÃO SOCIAL ESCOLAR.....	24
2.1 A origem e evolução da Ação Social Escolar.....	26
2.1.1 Reminiscências da política social escolar .....	26
2.1.2 De 1971 a 1986 .....	29
2.1.3 Da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE.....	30
2.1.4 Da Comissão de Reforma do Sistema Educativo – CRSE .....	30
2.1.5 Até à atualidade.....	32
2.1.6 A evolução da ASE – em esquema .....	35
2.2 A igualdade de oportunidades como princípio orientador da ASE .....	37
2.3 Criação da Bolsa de Mérito.....	39
3. ESCOLA DE MASSAS – PERCURSO POLÍTICO .....	40

3.1 Estado-nação – Educação e Modernidade.....	41
3.2 Estado Providência .....	43
3.3 Da crise do Estado Providência ao Estado Neoliberal.....	44
3.4 Estado de Competição, Estado-em-Rede e Estado Articulador.....	46
3.5 Estado Gestor/Gerencialista .....	46
<b>CAPÍTULO II - SUCESSO ESCOLAR E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES ATÍPICAS</b>	
1. BREVES NOTAS.....	51
2. ÉMILE DURKHEIM – APONTAMENTOS .....	52
3. OS FUNDAMENTOS DO SUCESSO ESCOLAR.....	54
3.1 A Teoria da Reprodução Social na senda de Pierre Bourdieu.....	54
3.1.1 A Teoria da Reprodução Bourdesiana revisitada por Pedro Abrantes .....	57
3.2 A Origem Social e o Género na senda de Christian Baudelot e Roger Establet .....	61
3.3 A Relação com o Saber na senda de Bernard Charlot.....	65
3.4 Os Percursos Escolares Atípicos na senda de Bernard Lahire.....	68
4. CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: OS ATORES.....	72
4.1 O Estudante .....	72
4.1.1 Sucesso Escolar.....	72
4.1.2 Percursos Atípicos .....	74
4.2 A Escola.....	79
4.2.1 Missão da Escola Pública .....	79
4.2.2 Efeito Escola.....	85
4.3 A Família.....	92
4.3.1 Influência da Família no Desempenho Escolar do Aluno.....	92
5. MODELO DE ANÁLISE – UM ESQUISSO.....	98
<b>CAPÍTULO III – CONSTRUÇÃO DO ESTUDO – OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	
1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS.....	103
2. OBJETO DO ESTUDO .....	104
2.1 Problemática da Investigação .....	105

2.1.1 Pergunta de Partida e Questões Orientadoras .....	105
2.1.2 Objetivos que Norteiam a Investigação .....	106
2.1.3 Hipóteses do Estudo.....	106
2.2 Desafios e Justificação do Estudo.....	107
2.3 Limites do Estudo .....	108
2.4 Delimitação do Estudo .....	110
2.4.1 Contextualização.....	110
2.4.2 Temporal e Espacial.....	111
3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO .....	111
3.1 Uma Estratégia Metodológica – Estudo de Caso.....	117
3.1.1 O que é um Estudo de Caso? .....	117
3.1.2 Que Estudo de Caso? .....	119
3.1.3 Virtualidades e Vicissitudes do Estudo de Caso.....	123
3.2 Plano da Investigação .....	125
3.2.1 Universo do Estudo .....	126
3.2.2 Os dados.....	127
3.2.2.1 Análise Documental.....	128
3.2.2.2 Inquérito por Questionário .....	130
3.2.2.3 Entrevista .....	135
3.2.2.4 Histórias de Vida/Narrativas de Vida.....	140
3.3 Procedimentos de Triangulação .....	142
 <b>CAPÍTULO IV – TRAJETÓRIAS ESCOLARES ATÍPICAS NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO</b>	
1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO CASO.....	149
1.1 Enquadramento Geográfico do Território Educativo.....	149
1.2 Caraterização do Território Educativo .....	149
1.3 Caraterização da Escola .....	152
1.3.1 Breve História.....	152
1.3.2 Situação Geográfica .....	153

1.3.3 Recursos Físicos e Humanos .....	154
1.3.4 Organização, Funcionamento, Liderança e Clima de Escola .....	155
1.4 Caraterização dos Alunos .....	159
1.4.1 População Discente – uma década de história (2001-2011).....	159
1.4.2 População Discente – Ano Letivo 2011/2012 .....	164
2. A BOLSA DE MÉRITO NO PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS – O ESTUDO.....	168
2.1 Caraterização dos Estudantes Beneficiários da Bolsa de Mérito .....	169
2.1.1 Perfil dos Estudantes de Mérito .....	169
2.1.2 O Meio Socioeconómico e Cultural das Famílias dos Estudantes .....	175
2.1.3 A Construção das Trajetórias Escolares de Sucesso dos Estudantes .....	178
2.2 Atribuição da Bolsa de Mérito Enquanto Fator Determinante na Construção das Trajetórias de Sucesso .....	186
2.2.1 O Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes.....	187
2.2.2 Identificação das Principais Tendências do Uso da Bolsa de Mérito .....	189
2.2.3 Principais Aspirações dos Estudantes Após o Termo do Ensino Secundário .....	189
2.3 O Contexto Familiar dos Estudantes – Caraterização Sumária .....	191
CONCLUSÃO.....	199
Referências Bibliográficas.....	213
Apêndice I – Entrevistas.....	231
Apêndice II – Inquérito por Questionário .....	271
Apêndice III – Narrativas de Vida .....	299

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I – Alfabetização no final do século XIX .....	16
Gráfico II – Taxas de analfabetismo (1878 – 1930).....	19
Gráfico III – Taxas de analfabetismo (1878 – 1940).....	22
Gráfico IV – Taxas de analfabetismo – países mediterrânicos.....	22
Gráfico V – Número de alunos matriculados no ensino secundário .....	37
Gráfico VI – Variação da População Residente .....	150
Gráfico VII – População Residente – 2011.....	151
Gráfico VIII – População Residente por freguesia e nível etário – 2011 .....	151
Gráfico IX – População Residente – Género Feminino – 2011.....	152
Gráfico X – Habilitações da População Residente – Território da Escola, Norte e Continente - 2011.	152
Gráfico XI – Evolução de alunos e docentes desde a criação da Escola Secundária de Trajano .....	154
Gráfico XII – Distribuição dos alunos por sexo.....	160
Gráfico XIII – Média de idades dos alunos na década em estudo.....	161
Gráfico XIV – Alunos com ASE no total de alunos da escola (ensino secundário).....	162
Gráfico XV – Evolução da BM ao longo da sua existência .....	163
Gráfico XVI – Total de alunos com BM no total de alunos com ASE .....	163
Gráfico XVII – BM por ano de escolaridade .....	163
Gráfico XVIII – Alunos por género – 2011/2012 .....	164
Gráfico XIX – Alunos por género (média) – 2011/2012.....	164
Gráfico XX – Distribuição de alunos por freguesias de residência – 2011/2012.....	166
Gráfico XXI – Distribuição dos apoios sociais escolares – 2011/2012 .....	167
Gráfico XXII – Distribuição das BM por género .....	169
Gráfico XXIII – Distribuição das idades .....	172
Gráfico XXIV – Distribuição por ano de escolaridade .....	172
Gráfico XXV – Distribuição por curso .....	173
Gráfico XXVI – Habilitações dos Pais e Encarregados de Educação.....	175
Gráfico XXVII – Razões para a escolha do curso que frequenta.....	178
Gráfico XXVIII – Auto-classificação como aluno.....	179
Gráfico XXIX – Auto-classificação como aluno por género.....	179
Gráfico XXX – Atividades extraescolares por género.....	181

Gráfico XXXI – (Des)interesse dos PEE com a vida académica dos educandos .....	183
Gráfico XXXII – Caraterísticas dos docentes mais apreciadas pelos alunos .....	185
Gráfico XXXIII – Cursos superiores da preferência dos alunos .....	190
Gráfico XXXIV – Quem respondeu ao inquérito .....	191
Gráfico XXXV – Desempenho escolar dos estudantes visto pelos PEE .....	192
Gráfico XXXVI – Hábitos de leitura dos PEE .....	193
Gráfico XXXVII – Consumo de bens imateriais de cultura pelos PEE .....	194



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Alfabetização no final do século XIX.....	16
Quadro II – Alfabetização no início do século XX .....	19
Quadro III – Sistematização das proposições da 1ª parte de <i>La reproduction</i> .....	58
Quadro IV – Trajetórias atípicas e estatisticamente improváveis .....	79
Quadro V – Efeito escola – síntese.....	92
Quadro VI – Estudos de caso.....	120
Quadro VII – Advantages of case study.....	125
Quadro VIII – Histórias de Vida .....	141
Quadro IX – Procedimentos de Triangulação.....	144
Quadro X – Protocolos de Triangulação .....	145
Quadro XI – Estilos de liderança .....	156
Quadro XII – Distribuição dos alunos por nível, curso e ano de escolaridade .....	160
Quadro XIII – Distribuição dos alunos do ensino secundário abrangidos pela ASE e pelas BM .....	161
Quadro XIV - Distribuição dos alunos por cursos, turmas e ano de escolaridade – 2011/2012.....	164
Quadro XV – Distribuição de alunos por freguesias de residência – 2011/2012.....	165
Quadro XVI – Distribuição dos apoios sociais escolares – 2011/2012.....	167
Quadro XVII – Resultados finais dos alunos (ASE) do nível secundário – 2011/2012.....	168
Quadro XVIII – Distribuição por curso/ano.....	173
Quadro XIX – Resultados escolares médios – 2011/2012.....	174

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I – ASE – Momentos.....	35
Figura II – Sistematização do trabalho empírico .....	98
Figura III – Universo do Estudo .....	126

## SIGLÁRIO

ASE - Ação Social Escolar

AVES – Avaliação Externa das Escolas Secundárias

BM - Bolsa de Mérito

CA - Contrato de Autonomia

CRP - Constituição da República Portuguesa

CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

ES/3 – Escola Secundária com 3º ciclo

EST - Escola Secundária de Trajano

GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento

IASE – Instituto de Ação Social Escolar

IGE – Inspeção Geral da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NASE – Núcleos de Ação Social Escolar

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEE - Pais e Encarregados de Educação

PISA – Programme for International Student Assessment

SASE - Serviços de Ação Social Escolar

SEAE – Secretaria de Estado da Administração Educativa

SEAM – Secretaria de Estado Adjunta do Ministro

SEEBS – Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário

SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

SEEI – Secretaria de Estado da Educação e da Inovação

SERE – Secretaria de Estado dos Recursos Educativos

SPN – Sindicato de Professores do Norte

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

SSEAM – Subsecretaria de Estado Adjunta do Ministro da Educação

UE – União Europeia

USA – United States of America







## INTRODUÇÃO

**No sistema educativo português o sucesso escolar estará, da mesma forma, ao alcance de todos os estudantes?**

Constituiu-se como objeto deste projeto o estudo das trajetórias escolares de sucesso de estudantes oriundos de famílias débeis, quer em termos de capital económico, quer em termos de capital cultural. Agregados que, à partida, reuniriam condições pouco propícias à valorização, à criação e à manutenção de contextos de retaguarda favoráveis ao sucesso escolar dos seus membros mais jovens.

Aquelas trajetórias desenham-se no contexto da escola, muito embora influenciadas por variáveis que por vezes lhe são relativamente alheias. Longe de ser monopolista na inculcação da cultura, a escola, destaca-se no âmbito de outras instituições socializadoras, porque é um agente formal, dotado de características muito próprias. E é da escola pública que queremos aqui falar. Ela preconiza, teoricamente, a igualdade de acesso à educação para todos. O próprio preceito constitucional o afirma quando refere “que todos os cidadãos, sem distinção, têm igual oportunidade de acesso aos níveis académicos mais elevados” (Artº 74º). Contudo, a realidade e as inúmeras investigações no campo da Sociologia da Educação vêm mostrando que não é bem assim. De facto, completar, por exemplo, os doze anos de escolaridade (agora obrigatória) é ainda uma miragem para muitos. Sabemos bem que, no espaço real onde os fenómenos acontecem, esse desiderato não está definitivamente e na mesma proporção ao alcance de todos. Será então legítimo perguntarmos se a escola se organizará de forma a que todos tenham igual acesso ao sucesso; ou ainda o que acontecerá àqueles estudantes que não são capazes de responder com eficácia aos resultados estatísticos esperados, nomeadamente nos *rankings*, ou mesmo se a inclusão, inscrita implícita e explicitamente no discurso legislativo e na concetualização política da escola democrática, será uma característica ao alcance de todas as escolas públicas.

Na procura de uma educação de sucesso para todos, o Estado, a fim de minimizar as dificuldades de muitas famílias para conseguirem ter os seus filhos na escola, criou e desenvolveu uma política específica, a Ação Social Escolar (ASE). A ASE, ao instituir medidas de apoio visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à escola e ao sucesso escolar, permitiu, particularmente aos mais desfavorecidos, a possibilidade de contrariarem o que muitas vezes o preconceito social poderia rotular de fatalismo. Já a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, tendo como prioridade o domínio da escolaridade obrigatória, preocupou-se em propor mecanismos que permitissem aos

estudantes oriundos de famílias menos favorecidas prosseguir estudos para além do ensino obrigatório. Também encontramos no Programa do XIII Governo Constitucional, preocupações explícitas com estas matérias. Em 1998, através da publicação, em 12 de junho, do Despacho nº 9921/98, encontramos os princípios da criação das Bolsas de Mérito (BM). Parte integrante daquela política de compensação, as BM têm o objetivo primeiro de premiar particularmente o mérito dos que menos podem. Desta forma, pretendia-se dedicar “especial atenção aos jovens que, revelando mérito escolar, poderiam ver o prosseguimento dos seus estudos prejudicado por razões de carência económica” (Preâmbulo do Despacho nº 9921/98, de 12 de junho). Não só estavam criadas as condições, possíveis, de incentivo ao prosseguimento de estudos para o nível secundário, como ainda a motivação para o alcance de bons resultados.

Ora, é nesta senda que se inscreveu este trabalho. O nosso caminho foi traçado no sentido de perceber a relação existente entre a atribuição daquelas Bolsas e a construção, por parte dos beneficiários, de percursos escolares de diferenciação positiva pelo mérito escolar. Assim, foi nosso propósito conhecer e caracterizar o impacto das BM no projeto de vida dos estudantes. Estudantes caracterizados por percursos atípicos de sucesso, isto é, obtendo resultados escolares de relevo, quando estatisticamente o mais provável era que isso não acontecesse. Propusemo-nos, portanto, compreender e explicar as principais relações entre o processo de construção daqueles percursos não esperados e a atribuição pública das BM. A observação sistemática, quase diária, dos resultados escolares destes estudantes, mostrava-nos não estarem, afinal, condenados efetivamente ao insucesso, antes pelo contrário. Analisar sociologicamente este fenómeno, compreender os fatores e os processos que explicam e constroem tais irregularidades, foi o desafio a que nos propusemos.

A nossa inclinação por um estudo desta natureza bebeu inspiração em razões de natureza pessoal, profissional e académica.

Pessoalmente, sempre nos inquietou o facto de alguns estudantes, pobres, obterem resultados escolares, em muitos casos, melhores ainda do que muitos dos seus colegas mais favorecidos e de “boas famílias”. E isto verificava-se apesar dos seus contextos familiares indiciarem o contrário, uma vez que nestes casos as principais preocupações das famílias passa, necessária e prioritariamente, pela gestão da vida em ordem à subsistência. Deste ponto de vista o que explicaria, afinal, o mérito daqueles alunos, percebendo-se por um lado as baixas qualificações das famílias e por outro a muito provável ausência de recursos disponíveis para a satisfação de necessidades secundárias, ligadas ao consumo de bens e serviços potenciadores de desempenhos escolares de sucesso?



No contexto profissional, o desempenho do cargo de direção, que há mais de uma década abraçamos, deu-nos acesso não só a um certo tipo de informação mas também à observação destes fenómenos de um ponto de vista privilegiado. Além do mais, foi sempre da nossa responsabilidade na escola a organização e a coordenação dos serviços de ASE. Nessa tarefa, procurámos perceber as *nuances* daqueles fenómenos e a origem dos fatores que os explicariam, muitos deles característicos de histórias de vida *sui generis*.

As motivações do tipo académico prendem-se com o facto de, finalmente se desenhar a possibilidade de satisfazermos a nossa curiosidade sociológica, não pela via da observação pura e simples potenciadora de conhecimento de senso comum, mas pela construção de um saber científico sustentado e devidamente apoiado em dados empíricos recolhidos sob uma permanente vigilância crítica.

Para além do mais, o pioneirismo do tema foi uma outra força motriz importante. Verificávamos, com alguma surpresa, que no nosso país e a este nível do ensino, muito pouco ainda se escreveu sobre a ASE e muito menos ainda sobre as BM.

À procura dos fatores e dos processos que condicionavam a construção das trajetórias atípicas de sucesso; da forma como a atribuição da BM contribuiu para o desenho dessas trajetórias; da correlação entre a atribuição da BM e a autoestima dos estudantes; da influência do contexto socioeconómico das famílias e da escola, inventariámos as hipóteses que se seguem e que nos conduziram a um quadro teórico capaz de apoiar o estudo empírico no sentido de as confirmar ou infirmar: a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante nas trajetórias escolares atípicas; o contexto socioeconómico e cultural da família é relevante na construção da trajetória escolar dos estudantes; a atribuição da Bolsa de Mérito constitui um fator fundamental na construção da trajetória escolar de sucesso; a necessidade da mobilidade social ascendente dos estudantes constitui um fator chave na definição da trajetória escolar atípica; a escola tem um papel muito importante no percurso de sucesso dos estudantes.

No primeiro capítulo, começámos por fazer um enquadramento histórico, muito sumário, do ensino secundário em Portugal, procurando as suas origens e o seu desenvolvimento até ao 25 de abril de 1974. Seguidamente focámos a nossa atenção na criação da ASE. Fizemos um levantamento exaustivo do respetivo enquadramento legal e a da sua evolução até à atualidade, dedicando especial atenção à criação da BM. Por fim procurámos abordar as políticas educativas ligadas à consolidação da escola de massas e à sua relação com o Estado.

No segundo capítulo e numa primeira parte, viajámos por algumas perspetivas sociológicas de referência, sobretudo da escola francesa, que nos ajudaram a enquadrar os fundamentos do sucesso escolar. Começámos pela invocação do pensamento de Durkheim, não só por ser apelidado de pai da sociologia como ainda por ter desenvolvido conceitos primeiros, ligados à educação e à socialização. Seguidamente e para a sustentação do tema em si, selecionámos algumas visões sociológicas que temos como paradigmáticas para a perceção do fenómeno em causa. Convocámos as ideias de Pierre Bourdieu no que ao capital cultural respeita, visitámos Baudelot e Establet para uma abordagem do desempenho escolar de género. Convivemos também com Charlot e Lahire naquilo que se convencionou chamar de trajetórias escolares atípicas, afinal o objeto do nosso trabalho. Recorremos igualmente à interpretação que outros autores realizaram dos seus trabalhos. Por fim e a partir daqui aprofundámos os contributos de alguns dos atores (estudante, escola e família) envolvidos na construção daquelas trajetórias escolares.

E se, nos primeiros dois capítulos, o nosso estudo se desenvolveu a um nível teórico de contextualização, projetámo-lo de seguida a um nível mais prático, através do desenho de um conjunto de pesquisas capazes de o desmontar na sua natural complexidade. Para isso começámos, no terceiro capítulo, por uma abordagem sintética de enquadramento das orientações metodológicas principais. Identificámos o objeto de estudo, retomámos a questão principal e outras questões para as quais pretendíamos obter respostas, definimos os objetivos, elencámos as hipóteses de trabalho e justificámos o tema. De seguida concretizámos a delimitação do estudo através da respetiva contextualização subordinada às coordenadas do espaço e do tempo. Tendo em conta os objetivos que sustentavam o projeto e a sua natureza específica, adotámos uma metodologia predominantemente qualitativa, com recurso ao método de estudo de caso. Recorremos e fundamentámos um conjunto alargado de técnicas de pesquisa que nos permitiu uma colheita prolífera de informação relevante. Começámos pela análise documental, utilizámos a entrevista e o inquérito por questionário, socorremo-nos de narrativas de vida para projetarmos o futuro do universo dos alunos estudados. O procedimento de triangulação foi por nós privilegiado com o objetivo de aumentarmos a fiabilidade da informação recolhida.

Por fim, no último capítulo, apresentámos os resultados obtidos. Partimos da caracterização do contexto do caso. Enquadrámos geograficamente e caracterizámos o território educativo da escola de Trajano onde o estudo teve lugar. De seguida fizemos uma breve caracterização daquela escola, da sua história, da sua organização, funcionamento, liderança e do clima nela vivenciado. Na continuação caracterizámos, sumariamente, a população escolar que frequentou aquela instituição na última década.

Depois, dedicámos a nossa atenção ao universo de estudo propriamente dito. Após um primeiro retrato, convocámos os resultados das técnicas aplicadas a essa população. Finalmente, discutimos os resultados, confirmando em pleno o alcance dos objetivos a que nos propusemos, bem como confirmando as hipóteses inventariadas.

O trabalho inclui ainda um conjunto de apêndices com algum do material recolhido que se mostrou mais relevante.

Assumindo, sem falsas modéstias, a incapacidade para construirmos uma base tão sólida que possibilitasse conclusões irrefutáveis, que aliás temos como indesejáveis nestes contextos de estudo, admitimos possível a produção eventual de um texto mais compacto na forma e mais consolidado no conteúdo. Contudo, reconhecemos humildemente que, neste caso, o tempo disponível, mas sobretudo o engenho que nos assistiu não foram muito dados à prodigalidade.

Ainda assim, tendo sido tão gratificante e significativa esta empreitada, alimentamos a esperança de que o muito esforço que lhe emprestámos, possa ser por outros aproveitado, com o mesmo entusiasmo com que nós o despendemos.

Em defesa da escola pública portuguesa, convocamos uma afirmação, emblemática, que um aluno, brilhante<sup>1</sup> fez questão de registar, na introdução do relatório final da sua especialidade médica:

“Saliento o facto de ter frequentado todos os ciclos do ensino pré-universitário inteiramente na escola pública.”

---

<sup>1</sup> Tendo frequentado desde a pré-primária a escola pública portuguesa, concluiu o 12º ano (2000) com média de 19 valores; a licenciatura em medicina (2006) com 17 valores; a especialidade de oftalmologia (2012) com 19,4 valores; foi (Abril 2012) certificado com a *EBOD 2012* num exame realizado no *Palais de Congres* em Paris, obtendo aprovação naquele exame (*European Board of Ophtalmology*) com *the highest overall score*, entre mais de 400 candidatos de todo o mundo e tendo obtido ainda (setembro de 2012) no *XXX escrs annual congress* em Milão o *2nd Prize Jonh Henehan* da *European Society of Cataract and Refractive Surgeons*, por um trabalho académico realizado.







## 1. O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL – ANÁLISE SUMÁRIA DAS SUAS ORIGENS

O objetivo deste primeiro ponto do capítulo consiste em elencar sumariamente os principais marcos da evolução da escola pública em Portugal. Pelo que, numa primeira fase, será feito o estudo do período que medeia entre a reforma do Marquês de Pombal e a Revolução Liberal. Numa segunda fase, será feita a análise desde 1820 à implantação da República. Numa terceira, o que se passou ao longo da 1ª República. Por fim, na última fase, far-se-á uma análise dos momentos mais significativos do período do Estado Novo até à Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974).

### 1.1 Do Marquês de Pombal à Revolução Liberal

Pese embora a riqueza que à época chegava do Brasil, o reino de Portugal, à morte de D. João V (1750), encontrava-se numa situação económica gravíssima (Carvalho, 2001: 423). No sentido da recuperação económica, D. José I, seu sucessor, fez-se rodear de gente qualificada, capaz de imprimir às instituições públicas a dinâmica da recuperação. Daí, resultou a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo para Secretário de Estado, Marquês de Pombal a partir de 1770. Depois de ganhar a confiança do monarca e se ter feito acompanhar no governo de “indivíduos a quem dominou completamente” (Carvalho, 2001: 425), o Marquês iniciou um plano de reformas de fundo de que se destaca a expulsão dos Jesuítas em 1759<sup>2</sup> a quem cabia o ensino no reino. Este acontecimento provocou o primeiro conflito histórico entre a Igreja e o Estado, uma vez que o ministro de D. José era um defensor acérrimo da centralização e laicização do ensino, da redução da importância do ensino privado e do controlo político-administrativo da educação pelo Estado.

Na senda do pensamento de Gomes, o Marquês foi:

“Executor, entre nós, de alguns ideais do Iluminismo, adiantando-se, nesse domínio, a quase todas as nações da Europa, criou um sistema de ensino estatal e laico, sistema que integrava aquilo que hoje designamos por ensino primário, por ensino secundário (clássico e profissional) e por ensino universitário.” (1989: 7-8)

Naquele mesmo ano, fez publicar um alvará (28 de junho de 1759) sobre educação, que se constituiu como um marco nas preocupações do ensino público em Portugal, uma vez que se traduziu na “primeira providência no sentido de dar remédio à calamitosa situação escolar em que o país se encontra” (Carvalho, 2001: 429). Assim se pôs termo a “duzentos anos de actividade pedagógica ininterrupta da Companhia de Jesus” (*ib. ibid.*: 429). A expulsão desta ordem teve um significado importante, como nos diz Nóvoa:

“A expulsão dos jesuítas, em 1759, constitui um momento de grande significado na história da educação, em Portugal e na Europa católica. Num curto espaço de tempo, o Marquês de

<sup>2</sup> “por sentença da Junta de Inconfidência de 12 de janeiro de 1759” (Gomes, 1989: 10).

Pombal vê-se obrigado a substituir a Companhia na direcção e organização dos estudos. Através das reformas de 1759 e de 1772 lança as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de *instrução pública*, tal como ela se desenvolveria após a Revolução Francesa.” (2005: 23, itálico no original)

Pulido Valente diz-nos sobre esta matéria que o Marquês de Pombal:

“começou as suas reformas pedagógicas pela reforma do ensino secundário. Depois de ter proibido aos membros da Companhia de Jesus o exercício do magistério, estabeleceu o ensino secundário do Estado, muito antes do seu aparecimento em qualquer nação da Europa Ocidental.” (1973: 30-31)

No que respeita ao nível secundário Licínio Lima esclarece-nos que se “o liceu é uma criação do liberalismo, não é menos verdade que as origens do ensino secundário se podem encontrar muito antes desse período” (1984: 45). Os “colégios menores”, com um nível pedagógico elevado, com sede nas principais cidades do reino, monopolizados pelos Jesuítas eram, já em meados do século XVI mais de vinte por todo o reino (*ib. ibid.*: 46). Porém, Pulido Valente lembra-nos que:

“Entre a morte de D. José (1777), a consequente demissão do Marquês (1778) e a revolução liberal ‘vintista’ (1820) pouco se passa de notável no que se refere à instrução secundária.” (1973: 32, aspas no original)

Assumindo uma importância estratégica (Fernandes, 1998: 28-29) as iniciativas pombalinas desenvolvidas entre 1759 e 1772-73, tiveram, com a criação do cargo de Director-Geral dos Estudos<sup>3</sup>, uma consequência política importante, uma vez que se materializou a “estabilização da orientação” do ensino com o consequente controlo estatal do mesmo.

O financiamento do ensino público passava a fazer-se com base na criação de um imposto denominado “Subsídio Literário”.

A origem do ensino primário em Portugal fica a dever-se ao ministro de D. José com a criação das “escolas de ler, escrever e contar”. Apesar de ter sido retirado o monopólio do ensino à Igreja, esta instituição continuava a controlar por exemplo o ensino superior em Portugal (Carvalho, 2001: 467). Para além da sua ação ao nível do ensino primário, a política pombalina mostrou também preocupações ao nível da organização do secundário com a nomeação de diversos professores régios. Após a política reformista do Marquês de Pombal<sup>4</sup>, que provocou profundas mudanças nas estruturas pedagógicas do reino, aliada às influências a que Portugal não ficaria isento da Revolução Francesa de 1789, não era mais possível regressar ao passado. Curioso é até o facto das Invasões Francesas, a fuga da família real para o Brasil em novembro de 1807 e a entrada em Portugal dos ingleses terem

<sup>3</sup> Em 28 de junho de 1759 foi nomeado Director-Geral dos Estudos o prelado D. Tomás de Almeida que assumindo de imediato funções se preocupou desde logo em encontrar professores “para as classes então criadas em todo o país” (Carvalho, 2001: 434).

<sup>4</sup> A morte política do Marquês acontece com o desaparecimento físico de D. José I em fevereiro de 1777.



criado as condições para a valorização do papel dos militares com a criação nos quartéis das “Escolas das Primeiras Letras”, como bem nos ensina Rómulo de Carvalho:

“Procedeu-se, em 1815, à criação das escolas nos quartéis, segundo provisão dos Governadores do Reino, datada de 10 de Outubro [1815]. Trata-se de um acontecimento de relevo na actividade pedagógica nacional que, por tal motivo, merece atenção.” (2001: 525)

## 1.2 Da Revolução Liberal à Implantação da República

Ao estalar no Porto a Revolução de 1820, pareciam criadas as condições promissoras para a educação que os liberais almejavam desde a Revolução Francesa. E ainda que a primeira Constituição Portuguesa de 1822, dedicasse apenas quatro artigos à educação, deixava desde logo clara a preocupação dos liberais com a educação pública. A Guerra Peninsular que se seguiu, não favoreceu estas preocupações. Somente a convenção de Evoramonte de 1834, pondo termo à lutas entre os seguidores de D. Pedro e os absolutistas seguidores de D. Miguel, abriu um período mais favorável às mudanças e à natural e normal evolução do sistema educativo em Portugal. Da Revolução de 1836 nasceu novo texto constitucional em 1838, texto esse de compromisso entre o que instituía a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826. Desta fase, denominada Setembrismo, destaca-se a figura de Passos Manuel, Ministro do Reino. Foi responsável por uma reforma, criada por um Decreto de 17 de novembro de 1836<sup>5</sup>. Reforma essa de carácter mais global do que as anteriores e que tinha como principal objetivo intervir em todos os graus de ensino, como nos refere Fernandes, quando diz:

“Empreendida no quadro de um programa ideológico-político que tinha por alvo o arranque industrial, a reforma de Passos Manuel tinha carácter global, ambicionando intervir em todos os graus e ramos de ensino inclusivamente mediante a criação de sectores escolares inéditos: Instrução Primária [e] Instrução Secundária.” (1998: 34)

Também Licínio Lima nos diz, sobre esta matéria, que “em 1836, Passos Manuel cria e organiza o ensino secundário em escolas denominadas liceus” (1984: 47).

Passos Manuel soube reconhecer, no dizer de Rómulo de Carvalho, “que a reforma geral dos estudos é a primeira necessidade da época actual’. Para isso trabalhou denodadamente” (2001: 561, aspas no original). Porém, e para o que aqui nos interessa o mesmo autor refere que:

“é à reforma da instrução secundária que o nome de Passos Manuel irá ficar mais fortemente vinculado, pois é nela que se procede à criação dos Liceus.” (2001: 562)

Ainda na senda de Lima é referido que:

“o modelo é napoleónico, criado em França por Fourcroy em 1802, para substituir as ‘escolas centrais’ da convenção, que se caracterizavam pela sua natureza utilitária e pela sua autonomia e flexibilidade pedagógicas.” (1984: 47, aspas no original)

---

<sup>5</sup>Publicado no Diário do Governo n.º 275 de 19 de novembro de 1836.

Este decreto da reforma da instrução secundária, que aprova o plano dos liceus nacionais, irá substituir as aulas dispersas pelo Reino, criadas pela reforma pombalina de 1759. Passos Manuel imprime um sentido ideológico claro ao instituir a denominação de liceu, inspirada, como já se disse, no modelo republicano francês de *lycée*, garantindo uma ligação simbólica aos ideais republicanos que enformam o novo conceito de ensino público obrigatório.

No preâmbulo do Decreto reformista de Passos Manuel, defende-se a instrução secundária, como aquela de que Portugal mais carece. Atente-se:

“Attendendo a que a Instrucção Secundaria é de todas as partes da Instrucção Publica aquella que mais carece de reforma, por quanto o systema actual consta na maior parte de alguns ramos de erudição esteril, quasi inutil para a cultura das sciencias, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das artes, e os progressos da civilisação material do Paiz: Attendendo outrosim a que não póde haver illustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de Cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos scientificos e technicos indispensaveis aos usos da vida no estado actual das sociedades; Hei por bem Approvar, e Decretar o Plano dos Lyceos Nacionaes, que Me foi offerecido pelo Vice-Reitor da Universidade de Coimbra o Doutor José Alexandre de Campos, e que vai assignado por Manoel da Silva Passos, Secretario d’Estado dos Negocios do Reino, para fazer parte do Plano geral que incessantemente continuará a ser-Me apresentado. O Secretario de Estado dos Negocios do Reino assim o tenha entendido, e faça executar.”<sup>6</sup>

Evidentemente que, como defende Lima (1984: 47), esta reforma é encarada com alguma desconfiança, hipotecando mesmo a hegemonia do ensino privado até aí solidamente estabelecido. São então criados os primeiros liceus em Lisboa em 1839 e no Porto<sup>7</sup> no ano seguinte.

De facto, a reforma de Passos Manuel, nunca viria a ser verdadeiramente executada, não só pela indefinição do currículo e da forma como se organizava, como ainda pela ausência de instalações adequadas e escassez de meios financeiros por parte do Estado. Assim, o período que se segue à criação dos liceus, que decorre até 1894/95, caracteriza-se por uma clara e evidente impotência por parte do Estado para os dotar da substância necessária ao seu funcionamento. Os liceus não só tinham um reduzido número de alunos, como ainda funcionavam maioritariamente sem as condições mínimas exigíveis. Com a publicação da reforma de Jaime Moniz em 1894/95, e da reforma de Eduardo Coelho em 1905, o ensino liceal experimenta um forte impulso de modernização.

A obra reformista de Passos Manuel, para além de ser sujeita a ferozes críticas por parte dos seus adversários políticos, de que se destaca Alexandre Herculano, acérrimo opositor do Setembrismo, foi objeto de um desinteresse geral, como nos refere Rómulo de Carvalho:

“A obra pedagógica de Passos Manuel não só encontrou detractores entre os seus opositores políticos como também, surpreendentemente, se lhe deparou o desinteresse total de um dos

<sup>6</sup> Cf. <http://parque-escolar.pt/images/conteudos/jornal-secudaria-passos-manuel.pdf>, consultado em 20/10/2011.

<sup>7</sup> É até curioso referir que no ano letivo de 1842/43, no liceu do Porto, matriculou-se apenas um único aluno.

mais ilustres dos seus contemporâneos e arauto do liberalismo: Alexandre Herculano.”  
(2001: 573-574)

A situação política era conflituosa faltando aos governos tempo e espaço para governar. Da cisão dos Vintistas surgiu uma facção moderada liderada por Costa Cabral, que pondo termo ao Setembrismo, deu início a um novo período reformista inspirado nas linhas mestras de Passos Manuel. Entrava-se, a partir do início da segunda metade do século XIX, num período de acalmia. Foi a Regeneração, que Rogério Fernandes (1998: 37) considerou constituir o terceiro momento de reestruturação do sistema escolar em Portugal, após Pombal e a Revolução Liberal. Esta fase da Regeneração, associada ao “fontismo” tinha como objetivo repor os ideais do liberalismo. No seu plano educativo, Costa Cabral assumiu um conjunto de iniciativas de “preocupação utilitarista” que no dizer de Rogério Fernandes (1998: 37) se haviam de prolongar até às reformas de Rodrigues Sampaio (1872/78). No entanto, em 1860, Fontes Pereira de Melo publicou um novo regulamento para os liceus dividindo-os em liceus de 1ª classe (Lisboa, Coimbra, Porto, Braga e Évora) e liceus de 2ª classe (os restantes).

Em 12 de junho de 1870, foi criado o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, com D. António da Costa seu ministro. Com particular preocupação na descentralização do ensino e particularmente na instrução primária, estabeleceu as Escolas Normais para a preparação pedagógica e científica dos mestres. Governando, tão somente, dois meses, em dezembro daquele ano foi abolido aquele ministério, assim como as Escolas Normais. Recriada a Direcção Geral da Instrução Pública, integrava novamente os serviços da educação no Ministério do Reino com o Bispo de Viseu D. António Alves Martins ao leme. Governou apenas cinco meses. Sucedeu-lhe Rodrigues Sampaio, fazendo publicar o seu primeiro decreto em 13 de março de 1873, reformador da instrução pública no respeitante ao ensino liceal. Um dos aspetos mais importantes passou pela determinação de que os liceus de 1ª classe teriam cursos de seis anos e os de 2ª de apenas quatro anos. Tentou em 1878 a reforma da instrução primária sem sucesso. Porém, retornando ao poder em 28 de junho de 1881, assinou o Regulamento da Reforma da Instrução Primária. Foi no final da década de setenta que se publicou, no dizer de Rómulo de Carvalho, “uma das obras mais notáveis da pedagogia portuguesa: a Cartilha Maternal de João de Deus” (2001: 607).

Entretanto, em 1876, nasceu o partido Republicano cuja preocupação principal assentava nas questões da educação. Em 1894, Jaime Moniz introduziu profundas alterações estruturais no sistema escolar liceal. Segundo Rómulo de Carvalho:

“Trata-se de uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino, solidamente apoiada num estudo amplo, demorado e minucioso, com firmeza e determinação.” (2001: 630)

Em março de 1907 teve lugar em Coimbra um movimento revolucionário com origem na academia, que deu origem à ditadura de João Franco. Pese embora a mão de ferro sobre a vida dos portugueses, a monarquia agonizava com o epílogo no regicídio no Terreiro do Paço. É a República que floresce e com ela o fim de mais de oitocentos anos de monarquia em Portugal.

Ao longo do século XIX a educação comungou da instabilidade vivida em consequência da Revolução Liberal e esteve sujeita a amígdadas reestruturações que nem por isso conseguiram alterar significativamente o panorama herdado das reformas pombalinas. Como nos diz Nóvoa:

“Cerca de 1870, as taxas de escolarização seriam pouco superiores a 10% da população em idade escolar, muito longe dos países mais próximos (30% em Itália ou 40% em Espanha) e a uma enorme distância dos países mais longínquos (60% na Noruega ou 70% na Suécia). O acesso de todas as crianças portuguesas à escola, mesmo no que diz respeito a uma escolaridade mínima, apenas será assegurado, imperfeitamente, na segunda metade do século XX.” (2005: 25)

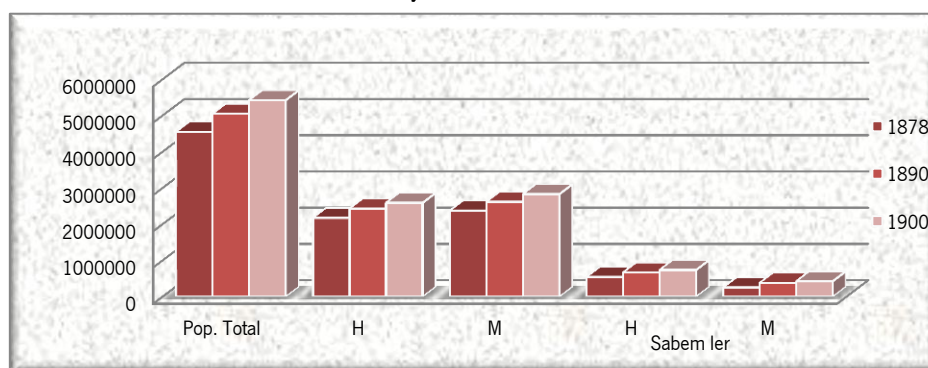
De facto, em termos de alfabetização a situação nos finais do Século XIX em Portugal era calamitosa, como constatamos de seguida:

**Quadro I – Alfabetização no final do século XIX**

						sabem ler				não sabem ler			
Anos	Pop. Total	H	% H	M	% M	H	% H	M	% M	H	% H	M	% M
1878	4550699	2175829	48%	2374870	52%	544556	25%	254369	11%	1631273	75%	2120501	89%
1890	5049729	2430339	48%	2619390	52%	667497	27%	381275	15%	1762842	73%	2238115	85%
1900	5423132	2591600	48%	2831532	52%	736509	28%	425287	15%	1855091	72%	2406245	85%

Fonte: Rómulo de Carvalho, 2001:635 – adaptado

**Gráfico I – Alfabetização no final do século XIX**



Fonte: Rómulo de Carvalho, 2001:635 – adaptado

Como facilmente deduzimos, o esforço da alfabetização preconizada pelas diferentes reformas que tiveram lugar ao longo do século foi muito pródigo em resultados. Como nos diz Rogério Fernandes:

“só o advento da República constituía promessa de recuperação do tempo decorrido sem futuro. O Republicanismo recrutaria para as suas fileiras a parte mais dinâmica do professorado primário, de onde saíam os militantes pedagógicos e sindicais mais activos da Primeira República.” (1998: 45)

### 1.3 Da Implantação da República ao Estado Novo

A implantação da República, em 5 de outubro de 1910, trazia na bagagem o propósito firme e decisivo da mudança da mentalidade dos portugueses. Para o efeito, considerou-se ser a aposta na instrução e na educação do povo a melhor estratégia. Tanto assim, que João de Barros, republicano dos mais convictos, criou a expressão “educação republicana” para ênfase deste desiderato. Como confirma Rómulo de Carvalho:

“Falou-se mesmo, no tempo, em ‘educação republicana’, educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu, sem força, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara.” (2001: 651, aspas no original)

Era o retomar da ideia de um “homem novo” (Nóvoa, 1981: 31) num segundo esforço após a Revolução Liberal.

Dez dias apenas decorreram sobre o novo figurino político e já era publicado o primeiro diploma legal sobre educação, provando a importância e a urgência desta matéria. Tratava-se no dizer de Rómulo de Carvalho “de um decreto que nomeia uma comissão para elaborar um projecto de regulamento de instrução militar preparatória” (2001: 653). O documento final foi publicado no Diário do Governo em 26 de maio de 1911. A iniciativa de criação do ensino militar preparatório nas escolas, não foi acolhido de bom grado por muitos dos republicanos. De facto, para colocarem no terreno as suas ideias revolucionárias e progressistas os republicanos abraçavam tarefa muito árdua, uma vez que tinham de vencer o ostracismo secular das mentalidades, vendo adensada a dificuldade pelo regresso dos jesuítas ao ensino após a expulsão perpetrada por Pombal. Por isso, a 8 de outubro de 1910 publicou-se um diploma a expulsá-los novamente e a 22, um outro proibindo o ensino da doutrina cristã nas Escolas Primárias e nas Escolas Normais.

A 29 de março de 1911, António José de Almeida fez publicar um decreto fundamental para a reforma republicana, uma vez que apostando na instrução primária, colocou um rigor extremo no recenseamento das crianças em idade escolar, perseguindo desta forma a moléstia do analfabetismo quase generalizado. Descentralizou para as Câmaras Municipais estas responsabilidades. Tão

importante foi a iniciativa, que Rómulo de Carvalho coloca o documento que a enforma, como um “documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada” (2001: 665). A 7 de julho de 1913, e desta vez para durar, nasceu o Ministério da Instrução Pública, assumindo na sua dependência tudo o que à educação respeitasse. A descentralização preconizada pelo decreto de março de 1911 entrou apenas em vigor em junho de 1913. E se a centralização nunca foi remédio para os constrangimentos da educação, tão pouco o esforço da descentralização o haveria de ser, como bem reconhece um documento (decreto) publicado a 12 de junho de 1918. Assim, em 10 de maio de 1919 (Decreto nº 5787B) ensaiou-se uma situação intermédia de responsabilidade repartida entre as Câmaras e um organismo entretanto criado a que se chamou “Junta Escolar” e onde tinham assento representantes das Câmaras e dos professores primários. Contudo, em 12 de maio de 1922, procedeu-se à sua dissolução com base no argumento de que algumas Juntas estavam divididas e outras não cumpriam a lei.

A fim de combater a “miséria inqualificável” do analfabetismo foram propostas algumas medidas punitivas como: serem os analfabetos sujeitos a um serviço militar mais longo, não acederem a passaporte, não poderem emigrar nem casar antes dos vinte e três anos e ainda a criação de um imposto do analfabeto (Nóvoa, 1981: 33).

Em 1923, sem que alguma vez tomasse forma legal, foi apresentado por João Camoesas, com a pasta da Instrução Pública, um “projecto de reforma da educação” que se propunha organizar o intrincado complexo de normativos sobre educação e que foi apresentado à Câmara dos Deputados através de um documento intitulado “Estatuto da Educação Pública” e que no dizer de Nóvoa:

“representa, sem dúvida o ponto mais alto do pensamento liberal português em matéria de educação. Ele constitui a ‘obra mais acabada’ produzida pelos pedagogos republicanos e não admira que tenha suscitado uma tão grande adesão e um entusiasmo vibrante. [...] Foi o ‘canto do cisne’ dos pedagogos republicanos: a sua implementação continuou a ser reivindicada até ao golpe de estado de 1926, mas cada vez com menos convicção.” (1981:52-53, aspas no original)

Em novembro de 1923, o governo a que pertencia Camoesas caiu e com ele o Estatuto da Educação Pública.

A 1ª República caracterizou-se por ser um período de fortíssimas convulsões políticas e sociais. Pese o facto das boas intenções dos ideólogos do republicanismo em matéria educativa, a ingovernabilidade, os escândalos de toda a ordem, a corrupção e a guerra não permitiram que o seu ideário progressista se concretizasse ao nível pretendido, embora tenha que se reconhecer algum merecimento à sua ação. Assim, nos ensinamentos de Rómulo de Carvalho refere-se:

“Seria um erro supor-se [...] que a acção da República no campo do ensino não tivesse tido merecimento. Teve-o, incontestavelmente, e muito em particular na arrancada dos primeiros anos de governação, dos quais ressalta 1911 como marco altaneiro.” (2001: 709)

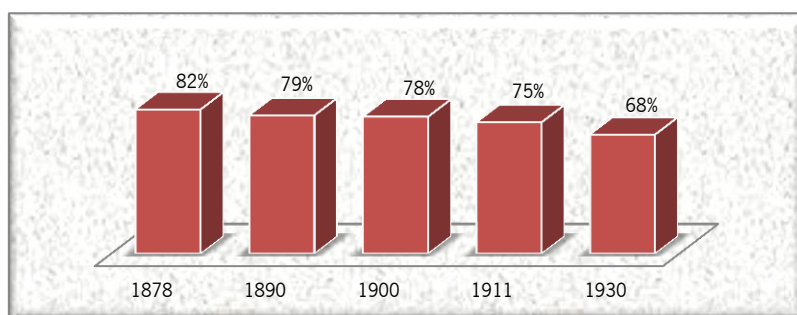
De facto, da situação miserável do início do século XX até à década de trinta, os dados relativos à alfabetização não se alteraram ao nível dos progressos sonhados pela República, como se pode verificar:

**Quadro II – Alfabetização no início do século XX**

Anos	População Total	Masculino	Feminino	Analfabetos	Masculino	Feminino
1911	5960056	2828691	3131365	4478078	1936131	2541947
1930	6825883	3255876	3570007	4627988	1974448	2653540

Fonte: Rómulo de Carvalho, 2001: 710 – adaptado

**Gráfico II – Taxas de analfabetismo (1878 - 1930)**



Fonte: Rómulo de Carvalho, 2001: 710 – adaptado

A crise económica, a guerra, as convulsões políticas, a miséria, a ameaça de banca rota e a instabilidade generalizada exigiam mão pesada. Assim, em 28 de maio de 1926, o veterano de guerra Marechal Gomes da Costa marchou desde Braga e acabou com a 1ª República, impondo um regime de ditadura, bem recebido até pelos mais democráticos republicanos, cientes da necessidade de pôr fim ao regabofe reinante. Mas como nos diz Nóvoa:

“A República, apesar de todas as incapacidades e de todas as hesitações, constitui um tempo quente da nossa história educativa: a produção de uma ideia de escola e de uma maneira diferente de pensar a educação.” (1981: 54)

#### 1.4 Do Estado Novo à Revolução de Abril

O golpe militar de 28 de maio parece ter constituído uma bênção para todos os que estavam cansados da instabilidade reinante e das lutas incessantes pelo poder. António Oliveira Salazar, insigne lente da academia coimbrã, abraçou a pasta das finanças em 1928. Com o objetivo primeiro de tirar o país da situação grave que vivia, uma das primeiras medidas consistiu em exigir a subordinação ao seu ministério de todas as outras pastas ministeriais (Carvalho, 2001: 722). Dava-se assim início a uma ditadura que perdurou mais de quatro décadas e que se denominou por Estado Novo. Era tão forte a

convicção de Salazar em salvar Portugal, com base na política do *posso e mando*, que, como nos diz Rómulo de Carvalho:

[Salazar] “não era homem para estar à volta de uma mesa a suportar o convívio da governação, ouvindo opiniões de uns e de outros, aquiescendo numas, repudiando outras, discutindo até ao ponto de alcançar um consenso geral. Era homem para mandar e ser obedecido, sem condescendências nem hesitações.” (2001: 721)

Com apoio na Constituição de 1933, aprovada à imagem e semelhança do ditador e no Código Administrativo de 1936, reforçou-se o centralismo, o autoritarismo, o corporativismo e o caciquismo, na senda de outros líderes europeus da época como Mussolini em Itália, Franco em Espanha ou Hitler na Alemanha. Assim, deu-se início a um período tido por muitos como o mais negro da nossa história contemporânea.

A política de Oliveira Salazar, assente na trilogia “Deus, Pátria e Família”, ia muito para lá do âmbito financeiro, como aliás bem se compreende. Abrangia aspetos quer do comportamento individual, quer do social dos portugueses (Carvalho, 2001: 723).

No que à educação respeita, Salazar preocupou-se em subordinar a escola portuguesa às regras da sua doutrina social. Para tanto, era necessário encontrar para a pasta da educação uma personalidade rigorosa e exigente, subserviente e convicta daquele ideário. A personalidade de Duarte Pacheco, sexto ministro que ocupava a pasta da Instrução Pública desde o golpe de estado, não lhe servia. Foi então substituído por Cordeiro Ramos que ocupou a pasta apenas oito meses.

A partir de 1932, com o ditador já como Presidente do Ministério e fazendo-se rodear dum coletivo de confiança, renomeou aquele ministro entretanto afastado.

O analfabetismo, tido há anos como inconveniente e castrador, era agora apadrinhado e cultivado como nos ensina Filomena Mónica:

“O facto de, em 1930, em cada 100 portugueses 70 não saberem ler chocava algumas pessoas e, simultaneamente, tranquilizava outras. Para os sectores mais progressistas da *intelligentsia* portuguesa, [...] o analfabetismo era o principal obstáculo ao desenvolvimento do País. Para os salazaristas, porém, era uma virtude.” (1978:109, itálico no original)

Em 1933, com uma nova Constituição que proclamava o Estado Novo e o país financeiramente recuperado por seu engenho, o Presidente do Conselho, Salazar, tinha tudo para impor a sua ideologia política sem grandes resistências.

Já em 1926 se havia proibido a coeducação, pela mão de José Magalhães e se havia reduzido o Ensino Primário para 3 anos, em 1927. Extinguiu-se, em 1932, o ensino primário complementar, pela mão de Cordeiro Ramos que, endurecendo sistematicamente a sua política, reprimia, duramente, toda a atividade sindical dos professores, restringindo fortemente a livre expressão crítica.



Bastando às crianças rurais saber ler, escrever e contar, não se exigia grande preocupação com a formação dos professores. Seria, por isso, uma economia para o Estado criar “Postos de Ensino” (1931) cujos “Mestres”, os “Regentes Escolares”, nem exigiam formação específica, nem grande remuneração, precisando apenas de “Idoneidade moral e intelectual”, humildade e docilidade (Carvalho, 2001: 736).

Em 18 de dezembro de 1931 foi publicado, pelo Ministério da Instrução Pública, o Estatuto do Ensino Secundário, com o objetivo de “codificar toda a dispersa legislação” sobre esse grau de ensino. Em 1934, nomeado Ministro da Instrução Pública, Eusébio Tamagnini classificou a população portuguesa de forma curiosa e bem demonstrativa da base em que assentava a filosofia educativa da época. Diz-nos Licínio Lima que:

[o Ministro] “alegando estudos psicológicos que demonstravam a variabilidade de nível mental dos alunos, dividia a população escolar portuguesa em: 8% de ineducáveis; 15% de normais estúpidos; 60% de inteligência média; 15% de inteligência superior e 2% de notáveis.” (1984: 51)

Carneiro Pacheco – 1936/38 – executor implacável da doutrina política de Salazar (Carvalho, 2001: 753) na pasta da Instrução Pública, foi protagonista de uma profunda reformulação baseada em doze pontos (*ib. ibid.*: 753-755). O Ministério da Instrução Pública passou a designar-se Ministério da Educação Nacional<sup>8</sup> e adotou-se o livro único, no dizer de Rómulo de Carvalho:

“Para assegurar o êxito da política de ensino que o Estado Novo se propunha executar, tornava-se imprescindível o fabrico de um livro de leitura da escola primária que fosse incentivador da mentalidade nacionalista e cristã [...], e que servisse de robusto alicerce à construção ideológica que sobre ela se faria assentar.” (2001: 766)

Passou a ser obrigatório o Canto Coral e a prever-se a reformulação trienal dos Novos Programas, agora (1937) elaborados<sup>9</sup>.

Da Mocidade Portuguesa é criado Regulamento em 4 de dezembro de 1936<sup>10</sup>.

Apesar de tudo, do final do século XIX até 30 anos após a implantação da República, a curva do analfabetismo, pese embora descendente, continuava a um ritmo desajustado das aspirações republicanas como verificamos:

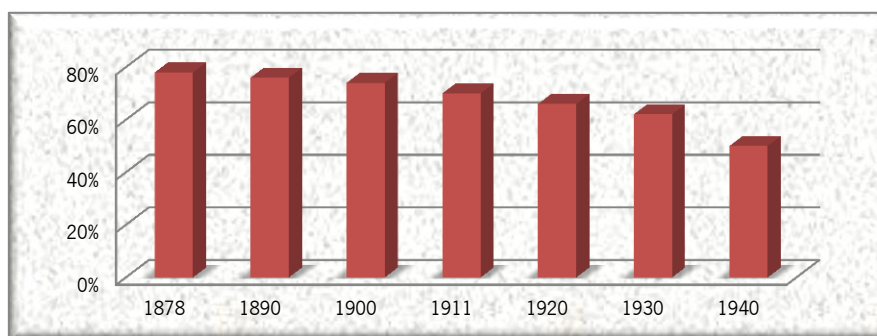
---

<sup>8</sup>Lei n.º 1941 de 11 de abril de 1936 – Remodelação do Ministério da Instrução Pública.

<sup>9</sup>Porém os Novos Programas aprovados em 1937 só seriam objeto de reformulação em 1960!

<sup>10</sup>À Mocidade Portuguesa teriam obrigatoriamente de pertencer todos os portugueses, estudantes ou não, desde os 7 aos 14 anos. O género feminino só viria a integrar as suas fileiras a 8 de dezembro de 1937.

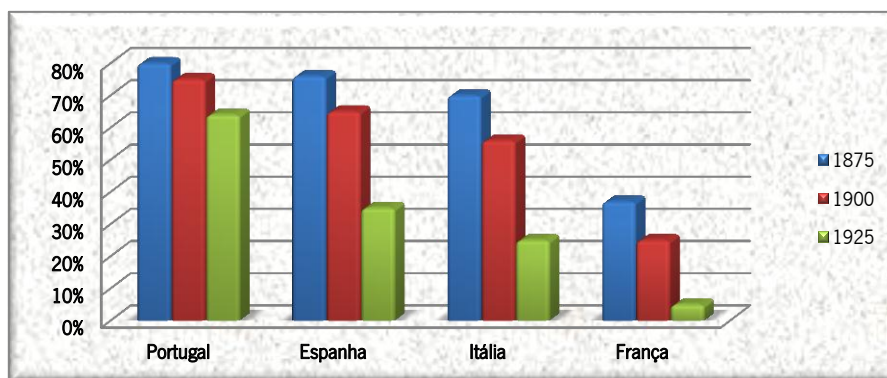
Gráfico III – Taxas de analfabetismo (1878 - 1940)



Fonte: António Nóvoa, 2005: 59

Mesmo no contexto mediterrânico, e apesar da evolução verificada, Portugal apresentava valores para o analfabetismo que o colocavam numa situação muito frágil, como se constata:

Gráfico IV – Taxas de analfabetismo – países mediterrânicos



Fonte: António Nóvoa, 2005: 69

A Carneiro Pacheco sucederam dois ministros da Educação: Mário Figueiredo e Caeiro da Mata que, nos seus seis anos de governação<sup>11</sup>, poucas ou nenhuma alterações protagonizaram no cenário da educação nacional.

O fim da II Grande Guerra trouxe a esperança em dias melhores, contudo, como afirma Rómulo de Carvalho (2001: 783) “a repressão do Estado não só se manteve como se acentuou”.

O Ministro Pires de Lima – 1952 – promulgando, a 27 de outubro, o Plano de Educação Popular, trouxe uma nova esperança ao combate do analfabetismo, com a intenção de:

“despertar e desenvolver no nosso povo, por processos directos e indirectos, por métodos suasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução’, e o seu primeiro objectivo é o de tornar ‘exequível o princípio da escolaridade obrigatória’.” (Carvalho, 2001: 785, aspas no original)

<sup>11</sup> Governaram entre 1939 e 1945, um período difícil, dado o cenário internacional caracterizado pelos horrores da II Guerra Mundial.

Com o fim do mandato do ministro em 1955, o lançamento do Plano de Educação Popular e da Educação de Adultos, renovou-se a situação escolar portuguesa e lançaram-se as bases para futuras transformações.

Em 1955, segundo estatísticas da época, refere-nos Rómulo de Carvalho (2001: 793), apenas 1% das crianças em idade escolar não frequentava o ensino primário, o que parece perspetivar um futuro risonho em termos de luta contra o analfabetismo<sup>12</sup>.

A Pires de Lima sucedeu Leite Pinto que pôs em prática um novo plano: Plano de Fomento e Cultura – 1959. Sugeriu à OCDE a elaboração de um trabalho cuja extensão abrangesse os países mediterrânicos e que veio a denominar-se “Projecto Regional Mediterrânico”. Os resultados viriam a ser conhecidos apenas no fim do mandato do citado ministro. Publicou também um diploma<sup>13</sup> que viria a introduzir alterações na obrigatoriedade escolar e nos programas do Ensino Primário. No entender de Rómulo de Carvalho (2001: 797) a sua política parece não ter agradado muito ao ditador, mais preocupado em manter a “máquina da coisa pública nos carris experimentados da tradição”.

Até à morte de Salazar, seguiram-se três ministros da educação: Lopes de Almeida, Galvão Telles e José Hermano Saraiva. Apesar de algumas iniciativas<sup>14</sup>, como seria de esperar, não foram capazes de introduzir mudanças estruturais no ensino de um Portugal obscurantista.

A Oliveira Salazar, afastado da governação em 27 de setembro de 1968, sucedeu Marcelo Caetano, iniciando em 1969 a chamada *primavera marcelista*.

Este período, com termo no 25 de abril de 1974, foi um espaço temporal de esperança, numa mudança séria que parece não ter ultrapassado a mera expectativa, a fazer fé na severa repressão que mereceu a revolta estudantil de Coimbra de abril de 1969 e que, apesar de tudo, não deixou de preocupar o governo na necessidade de providências rápidas para colocar o comboio nos carris que vinha trilhando em matéria de educação.

Assim, em 25 de janeiro de 1973<sup>15</sup>, já com Veiga Simão na pasta da Educação, teve lugar uma das mais significativas reformas que alguma vez se fizeram em Portugal. Na perspetiva de Rómulo de Carvalho (2001: 809) a Lei nº 5/73 de 25 de junho, introduziu, entre outras, alterações estruturais como: “institucionalização da educação pré-escolar; extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos; polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração” e um “novo

<sup>12</sup> Este número, se por um lado se deve estranhar (uma vez que contraria o princípio do obscurantismo que se apadrinhava) por outro não deixa de se perceber à luz do controlo que a ditadura exercia sobre a informação.

<sup>13</sup> Decreto-Lei 42994 de 28 de maio de 1960, publicado no D.G. nº 125 I Série.

<sup>14</sup> Por exemplo a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – 2 de janeiro de 1967 – a criação dos Meios Audiovisuais do Ensino – Decreto-Lei de 31/12/1964 – e a criação da Telescola – 17/12/1965.

<sup>15</sup> Após dois projetos apresentados em 16 de janeiro de 1971: Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior.

enquadramento” do ensino profissional; a “estruturação da educação permanente” e a consagração do “princípio da democratização do ensino”.

A Revolução do Cravos veio suspender a aplicação desta reforma carreando a esperança de uma resolução rápida e eficaz dos graves problemas legados pela ditadura.

A relutância do Estado Novo em investir na educação, parece prender-se mais com razões de ordem política do que com os recursos que seriam necessários. Um povo iletrado, inculto e desinformado é menos pressionante e reivindicativo, sendo por inerência mais fácil de vergar.

Em síntese, o período que medeia entre 1910 e 1974 caracterizou-se por três grandes momentos reformistas que refletem o mesmo número de princípios axiológicos e antropológicos: o primeiro de 1923 devido a Camoesas e que relevava o trabalho como valor fundamental; o segundo de 1936 da responsabilidade de Carneiro Pacheco e que refletia o valor pátrio, enfatizando o nacionalismo como virtude principal do homem; o terceiro de 1973 protagonizado por Veiga Simão e que, relevando um espírito patriótico, introduziu alguma modernização, consagrando princípios de democraticidade em que muitos ainda hoje se inspiram.

## **2. DO 25 DE ABRIL DE 1974 À ATUALIDADE - AÇÃO SOCIAL ESCOLAR**

O lapso de tempo que medeia entre o 25 de abril e a atualidade é um período rico e muito diversificado. Para o que aqui nos interessa relevar, optamos, neste período, por aludir particularmente à problemática da Ação Social Escolar (ASE) por ter estado, verdadeiramente, na agenda política dos decisores. Assim, após uma abordagem instrumental genérica em jeito de contextualização, faremos o enquadramento da política da ASE desde a sua origem e percorreremos, diacronicamente, as diferentes fases da sua evolução. O segundo ponto deste capítulo culminará com a criação das Bolsas de Mérito.

A revolução de 1974 trouxe profundas mudanças à sociedade portuguesa, às quais não escapou a educação. A massificação do ensino, fenómeno verificado a partir da revolução, teve como consequência imediata o acesso de todos à escola. Pretendia-se que esta fosse democrática e alicerçada em valores consentâneos com o que dispunha a Constituição da República Portuguesa (CRP) aprovada em 1976. A autonomia da escola e dos professores, provavelmente nunca capaz de ultrapassar o plano das intenções, daria à escola a dimensão pública que o novo figurino político reclamava. A verdadeira intenção da mudança operava-se com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>16</sup> que instituía uma administração educativa descentralizada, participada e

---

<sup>16</sup> Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

autónoma. Trata-se de um documento estruturante, base fundamental de uma reforma que se ansiava e que nem mesmo a de Veiga Simão, tão promissora, havia conseguido. Introduzindo alterações na organização e na administração da escola, assentava na democraticidade do ensino, princípio já consagrado na Lei de Veiga Simão, no papel social da escola e na educação do indivíduo, como refere o seu artigo 2º, nos pontos nº 2 e 5:

“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. [...] A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

O ensino básico e o secundário são objeto de mudanças significativas, destacando-se a extensão da escolaridade obrigatória para os nove anos de escolaridade<sup>17</sup>.

No ensino secundário<sup>18</sup> a principal inovação situou-se ao nível de uma mais flexível estrutura da componente curricular. Releve-se também o facto de haver uma preocupação de preparação para a vida ativa baseada numa formação tecnológica profunda. Segundo Lemos Pires o ensino secundário pretendia:

“preparar um cidadão tecnologicamente especializado, capaz de contribuir para o progresso social, pela qualificação profissional e pela sua capacidade de assumpção consciente e informada de cidadania.” (1987: 52)

A LBSE sofreu duas alterações. A primeira com a publicação da Lei nº 115/97 de 19 de setembro e a segunda através da publicação da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. O diploma relativo à primeira alteração, respeita ao acesso ao ensino superior e aos seus graus e diplomas<sup>19</sup> e ainda à formação inicial dos docentes e à definição de qualificações para outras funções educativas<sup>20</sup>. A segunda alteração em 2005 modifica o objetivo e o âmbito do ensino superior<sup>21</sup>, o acesso, os graus e os diplomas deste nível de ensino, assim como a formação inicial dos docentes dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância<sup>22</sup> e ainda os domínios do desenvolvimento da LBSE<sup>23</sup>.

A CRP é um marco de incontornável importância neste período. Bebendo a inspiração nos princípios universais e democráticos desta *mater legis* a LBSE e toda a política educativa, sobretudo a partir dos anos 80, aparecem fortemente marcadas por uma ligação à Europa que integrámos em 1986. Existe uma marca de referência estruturante no que às políticas educativas respeita. É exemplo

<sup>17</sup> Cf. LBSE, artigo 6º.

<sup>18</sup> Cf. LBSE, artigo 9º.

<sup>19</sup> Cf. Lei nº 115/97, artigo 12º e 13º.

<sup>20</sup> Cf. Lei nº 115/97, artigo 31º e 33º.

<sup>21</sup> Cf. Lei nº 49/2005, artigo 11º.

<sup>22</sup> Cf. Lei nº 49/2005, artigo 31º.

<sup>23</sup> Cf. Lei nº 49/2005, artigo 59º.

disso o *Programa Educação & Formação 2010*, que apontava clara e inequivocamente a direção a seguir pelos governos nos anos seguintes e que não deixava significativa margem de manobra, pese embora a proclamação do precioso princípio da subsidiariedade que deveria enformar todas as decisões nesta matéria. A mesma política vem reforçada no *Programa Educação & Formação 2015*, através das convergências de Portugal com os programas internacionais.

Contudo, a transição entre os séculos XX e XXI é marcada, em Portugal, por um indubitável sinal de atraso relativamente ao resto da Europa. As estatísticas confirmam-no categoricamente, assim como a ineficácia das políticas educativas. De facto, como refere Nóvoa:

“Portugal foi um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la. As leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos que se limitaram a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades.” (2005: 25)

Sendo assim, para o mesmo autor “é preciso pôr ordem na escola. É preciso pôr a escola na ordem” (*ib. ibid.*: 121). A responsabilidade daquele atraso, defende ser para uns: a indisciplina, a violência, a falta de padrões morais e de regras de comportamento, a pobreza dos programas; para outros: a ausência de fomento à criatividade, a falta de espírito de iniciativa e de empreendedorismo, e a péssima cultura geral dos portugueses em geral e dos alunos em particular.

Onde estarão efetivamente as razões do atraso que as estatísticas teimosamente confirmam?

Em matéria de política educativa a perturbação do final do século XX parece análoga à do final do século XIX. Os menos otimistas não vislumbram solução a menos que aconteça uma espécie de *tsunami* reformador. António Nóvoa retrata muito bem esta necessidade citando Agostinho de Campos<sup>24</sup> quando este dizia que:

“De quando em quando, ouve-se dizer por aí, muito a sério e em tom de profundo convencimento: Precisamos de uma reforma geral do ensino... Melhor seria dizer de uma vez: Faz-nos falta um milagre de Nossa Senhora de Fátima.” (2005: 121)

De facto, pese embora o esforço de inovação e apoio que, apesar de tudo, se tem tentado, há sempre qualquer coisa que insistentemente obsta ao sucesso das mudanças.

## 2.1 A origem e evolução da Ação Social Escolar

### 2.1.1 Reminiscências da política social escolar

A configuração do sistema de ASE tal como hoje o conhecemos, tem sido um processo complexo de progressos lentos, cujas origens parecem remontar ao Marquês de Pombal. Em 1772,

---

<sup>24</sup> Diretor Geral da Instrução Pública entre 1906 e 1910.

com a instituição do ensino primário oficial que se tornou obrigatório em 1844 com Costa Cabral<sup>25</sup>, floresceu uma (nova) preocupação entre os políticos, de que os problemas de ordem económica das famílias seriam a base do absentismo escolar. Começou pois o Estado a adotar medidas de incentivo aos alunos pobres para regularizar a sua frequência. A par dessas, as formas punitivas nem sempre produziam os efeitos esperados, por isso em 1870, constituiu-se em cada paróquia uma “Comissão Escolar para promover a frequência, o vestuário para as crianças necessitadas, livros gratuitos aos alunos, venda de livros na freguesia e mais assuntos relativos ao bem da educação e instrução primária”<sup>26</sup>.

Em 1878 passaram a ser as Câmaras Municipais (apoiadas pelas autoridades administrativas, pelo pároco e pelas Juntas Paroquiais) a ter a responsabilidade da organização das “Comissões Promotoras de Beneficência e Ensino”<sup>27</sup> que, além dos apoios dados pela Comissão Escolar, acrescentava a criação de prémios para os alunos distintos, a prestação de socorros e a atribuição de subsídios para amparo das famílias menos favorecidas. Já em 1901, foram criadas nas escolas de instrução primária as “Caixas Económicas Escolares”<sup>28</sup>, cujo objetivo era o de facilitar a frequência da escola às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objetos escolares. Com a República, a 29 de março de 1911, foi criado em cada concelho e em cada um dos bairros de Lisboa e Porto o “Conselho de Assistência Escolar” cujo papel era o do fornecimento de vestuário, calçado, livros, material escolar e ainda apoio médico e medicamentoso aos alunos pobres das escolas públicas e ainda a criação de cantinas escolares, jardins de recreio, balneários nas escolas, colónias de férias, apoio a crianças débeis ou doentes, ou seja, tudo o que fosse necessário para o “levantamento físico, intelectual e moral das crianças”<sup>29</sup>.

As cantinas escolares embora referidas desde 1911, só em 1917 passam a ter um sentido mais amplo com a criação da “Comissão Central de Cantinas Escolares”<sup>30</sup>.

São pois as cantinas escolares e as caixas escolares<sup>31</sup> que se desenvolvem junto das escolas primárias desde o princípio do século, não no sentido do apoio a casos individuais, mas para a eliminação de obstáculos e criação de incentivos à frequência da escola, cuja principal finalidade, além da extensão do ensino era o da progressiva erradicação do analfabetismo.

<sup>25</sup> Na reforma de Costa Cabral em 20 de setembro de 1844, são estabelecidas penalidades a aplicar às famílias negligentes no cumprimento de preceitos sobre a obrigatoriedade escolar.

<sup>26</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 38 968 de 27 de Outubro de 1952, Cap IV, Assistência Escolar, n.º 31, p.1074.

<sup>27</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 38 968 de 27 de Outubro de 1952, Cap IV, Assistência Escolar, n.º 31, p.1074.

<sup>28</sup> Cf. Decreto de 24 de dezembro de 1901, artigo 117.º.

<sup>29</sup> Cf. Diário do Governo n.º 241 de 27 de outubro, Plano de Educação Popular, p. 1075.

<sup>30</sup> Lei n.º 821 de 8 de setembro de 1917, autoriza o governo a constituir-las.

<sup>31</sup> Criadas pelo Decreto n.º 9223 de 6 de novembro de 1923, para recolha das multas do incumprimento da obrigação escolar.

Já na segunda República, em 1936, foi criada uma instituição “Obra das Mães pela Educação Nacional”<sup>32</sup> de onde nasceu a Mocidade Portuguesa Feminina. Àquela instituição, típica do Estado Novo, cabe “dispensar aos filhos dos pobres a assistência necessária para que possam cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, pelo fornecimento de uniformes e outros artigos de vestuário, pela distribuição de livros e pelo fortalecimento das Caixas Escolares”<sup>33</sup>. Nasceram pois em Lisboa, Porto e Coimbra as “cantinas da obra das mães” que acabam por ser extintas em 1974.

Com a publicação em 1948 do estatuto do ensino profissional industrial e comercial<sup>34</sup> são previstas isenções de propinas<sup>35</sup> e concessão de bolsas de estudo e prémios nacionais. As bolsas de estudo (60 por ano) eram concedidas a alunos com carências económicas e com média não inferior a dezasseis valores. Estes apoios destinavam-se a alunos que pertencendo a famílias carenciadas se destacavam por si só, de uma forma notável e só mesmo os alunos excepcionais conseguiam chegar às sessenta bolsas anuais.

É com o ministro Galvão Telles, por volta de 1964 que a expressão ASE começa a tomar forma. Foi encomendado um estudo por este ministro a uma comissão liderada por Baltazar Rebelo de Sousa, que apresenta no seu relatório o conceito de ASE integrando duas ideias essenciais que ainda hoje acompanham as disposições legais e os programas de ação no seio dessas matérias: igualdade de oportunidades e boas condições de trabalho. Na sequência do mesmo relatório, em 1966 é atribuída à Mocidade Portuguesa a superintendência e coordenação das atividades da ASE no ensino secundário. É criado em cada Liceu e Escola Técnica um “Centro de Actividades Circum-escolares”<sup>36</sup> gerido por professores e alunos sob a responsabilidade do diretor.

Já em 1967 no discurso proferido pelo Ministro da Educação Nacional, professor Inocêncio Galvão Telles, na inauguração dos serviços sociais da Universidade de Lisboa se dizia:

“falta um organismo central que penso deverá um dia ser instituído para servir de apoio às decisões governamentais nesta importante matéria.” (Telles, 1967: 17)

Apenas em 1971, com a reforma de Veiga Simão foi instituído aquele organismo: Instituto de Ação Social Escolar.

<sup>32</sup> Cf. Decreto n.º 26 893, de 15 de agosto de 1936.

<sup>33</sup> Cf. Decreto n.º 26 893, de 15 de agosto de 1936, ponto 6.º do Art.º 2.º.

<sup>34</sup> Cf. Decreto n.º 37029 de 25 de agosto de 1948.

<sup>35</sup> Cf. Decreto n.º 37029 de 25 de agosto de 1948, artigo 405.º - “Até ao limite de 25 por cento do número de alunos internos matriculados em cada escola, podem ser concedidas isenções de propinas aos que demonstrem regular aproveitamento e bom comportamento e que [...] careçam de recursos suficientes para suportar o respectivo encargo”.

<sup>36</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 47311 de 12 de novembro de 1966.



### 2.1.2 De 1971 a 1986

Até 1971, a ASE era aplicada de uma forma descentralizada em vários departamentos do Ministério da Educação Nacional. Com a publicação do Decreto-Lei nº 178/71 de 30 de abril, foi criado naquele Ministério, sob a dependência direta do Ministro, o Instituto de Ação Social Escolar (IASE). Este diploma vem, pela primeira vez, reconhecer a importância do apoio aos mais pobres, como claramente é reconhecido no seu preâmbulo:

“Considerando a especial importância que reveste a acção social escolar, orientada para a prestação de apoio aos estudantes economicamente menos favorecidos [e] que tal acção é decisiva para o estabelecimento de uma afectiva [efectiva] igualdade de oportunidades de acesso ao ensino [e que] o Ministério da Educação Nacional [...] exerce, [...], funções de acção social escolar facultando a estudantes de todos os graus de ensino benefícios materiais de vária ordem.” (Diário do Governo nº 101, I série: pp. 620-621)

Dois anos mais tarde, no âmbito da reorganização levada a cabo pelo Decreto-Lei nº 223/73 de 11 de maio, são introduzidos nas escolas os “Núcleos de Acção Social Escolar” (NASE)<sup>37</sup>, na dependência do IASE.

Em 1979, a Portaria nº 703/79, de 26 de dezembro cria o regulamento da ASE nos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário e nas Escolas do Magistério Primário. Este regulamento define claramente os órgãos e serviços da ASE<sup>38</sup>. Todos estes serviços eram organizados de acordo com instruções emanadas do IASE.

São claramente definidos os objetivos de cada um dos serviços afetos à ASE, sempre na perspectiva de proporcionar a oportunidade aos mais carenciados de acesso à escola, como podemos atestar no capítulo II nº 4 do anexo àquela Portaria:

“São objectivos dos auxílios económicos directos: facilitar cumprimento da escolaridade obrigatória; permitir o acesso de maior números de alunos ao ensino pós-obrigatório; proporcionar aos alunos melhores condições de estudo e aproveitamento.” (DR nº 296, I série, p. 3339)

Neste mesmo diploma<sup>39</sup> são ainda definidas as fontes de financiamento dos serviços de ASE, que passavam pelo quotização a todos os alunos, pelos subsídios específicos e pelos saldos de exploração.

Através da Portaria nº 450/82, de 30 de abril, é substituído o NASE pelo “Serviço de Acção Social Escolar” (SASE) dada a necessidade de adaptar alguns procedimentos às realidades existentes na área da ASE, nos estabelecimentos de ensino. Esta Portaria aprova um novo regulamento do SASE e fala-nos pela primeira vez em funcionários de ASE.

<sup>37</sup> Artigo 38º do Decreto-Lei nº 223/73 de 11 de maio.

<sup>38</sup> Órgãos: Conselho Diretivo ou Diretor da Escola do Magistério Primário e professor secretário daquele Conselho; Serviços: Bufete, refeitório, auxílios económicos directos, alojamento, papelaria, seguro escolar e transporte escolar.

<sup>39</sup> Cf. Portaria nº 703/79 de 26 de dezembro – capítulo III.

### 2.1.3 Da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

A LBSE dá especial relevo aos *apoios e complementos educativos*, onde se insere a ASE, enquanto medida de compensação da situação sócio-económica das famílias. De facto, no dizer de Pires:

“A nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que veio a ser publicada em 14 de Outubro [...] estabelece um conjunto de actividades e medidas de apoio e complemento educativo, a assegurar por estruturas adequadas, com vista a contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar e a aplicar prioritariamente na escolaridade obrigatória.” (1987: 7-9)

No que respeita, concretamente, à ASE a LBSE considera que é aplicável não só à educação escolar como também à pré-escolar. Embora não introduza grandes novidades quer nos discursos quer nas práticas e mesmo até no que legalmente está instituído sobre esta matéria, parece-nos merecer a pena sistematizar aquilo que este diploma contém a este respeito. Assim, no que concerne ao âmbito de aplicação, a LBSE não estende a possibilidade de aplicação para além do contexto escolar, ficando excluída dessa possibilidade a educação extra-escolar. Os destinatários da ASE são os alunos economicamente carenciados, com base em critérios de discriminação positiva, que têm como objetivo a compensação social e educativa. O tipo de ações a desenvolver é diversificado, sendo de relevar o serviço de cantina, transporte e alojamento, manuais e material escolar, bolsas de estudo e participação em refeições.

A primeira reforma à LBSE<sup>40</sup> não introduz qualquer alteração em matéria de ASE, assim como a segunda<sup>41</sup> que a considera nos mesmos moldes, agora no seu artigo 30.º.

### 2.1.4 Da Comissão de Reforma do Sistema Educativo - CRSE

A CRSE criada em 1986<sup>42</sup> ficou incumbida, pelo governo, da promoção de estudos para a reorganização do sistema educativo, assim como de orientar a preparação de diplomas legais a elaborar em função dos estudos e propostas realizadas e ainda organizar a preparação dos programas de aplicação, decorrentes da entrada em vigor daqueles diplomas legais.

Dois meses após o ato de posse da CRSE, em 18 de março de 1986 e cumprindo os prazos determinados na Resolução n.º 8/86, a Comissão fez entrega ao Ministro da Educação e Cultura do “Projecto Global de Actividades” a desenvolver e que foi divulgado em 27 de maio de 1986. Neste

---

<sup>40</sup> Lei n.º 115/97 de 19 de setembro.

<sup>41</sup> Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

<sup>42</sup> A Comissão foi criada pela Resolução n.º 8/86 do Conselho de Ministros, e nos termos do n.º 10 dessa mesma Resolução a composição, incluída no Despacho Conjunto 19/MEC/86, é formada pelos seguintes elementos: *Doutor Alberto Amaral; Licenciado António Costa; Doutor Britaldo Rodrigues; Carlos Coelho; Doutor Manuel Patrício; Licenciado Manuel Azevedo; Licenciado Manuel Pinto; Licenciada Maria Teixeira; Doutor Sérgio Machado dos Santos; Doutor Virgílio Soares e Doutor Vítor Silva.*

documento define-se o conceito de sistema educativo, defende-se a “necessidade” e a “conveniência” da reforma, definem-se os princípios que a hão de nortear, as suas “envolventes”, a sua “estratégia”, o “âmbito” da reforma, a sua “implementação” bem como as “actividades” a desenvolver. Segundo aquele Projeto a futura LBSE deve responsabilizar-se pelas

“grandes linhas orientadoras da política educativa e [pela] estrutura do sistema educativo. [...] As opções que vierem a ser feitas serão, naturalmente, o referencial obrigatório da reforma que importa realizar.” (CRSE, 1986: 25)

A CRSE, nos trabalhos de conceção da reforma educativa, que lhe fora encomendada, desenhou uma Proposta Global da Reforma que apresentou em forma de Relatório<sup>43</sup> em 1988. Radicando nos preceitos constitucionais e na LBSE, no que aos apoios e complementos educativos respeita, aquela Comissão promoveu a realização de um estudo<sup>44</sup> que tinha como objetivo sustentar a redefinição da política da ASE e se desenvolvia pela análise e diagnóstico da situação em que se encontrava no momento, identificando os critérios e as linhas de força que suportariam a desejada reforma das políticas de apoio às famílias mais desfavorecidas. Esse estudo serviria de base a uma futura proposta de diploma legal<sup>45</sup> orientador daquele subsistema.

Assim e em função dos resultados daquele estudo na Proposta Global, a CRSE apresentou aquilo que denominou por *Reforço dos Mecanismos de Acção Social*<sup>46</sup> cujos objetivos passavam essencialmente pela compensação das desigualdades originadas pela situação socioeconómica de cada família dos alunos, visando a promoção do sucesso e do acesso à escola e ainda a criação de condições para a promoção da gratuidade do ensino obrigatório.

Desta forma, a realização do programa compreenderia, entre outros aspetos, a publicação do citado diploma legal orientador da política da ASE; a objetivação dos critérios e prioridades de acesso

<sup>43</sup> Cf. CRSE (1988), *Proposta Global de Reforma-Relatório*, GEP - No que respeita à ASE cf. Programas de Execução, E- no plano de melhorias das condições de apoio, E1-reforço dos mecanismos de Acção Social Escolar, pp. 659-682.

<sup>44</sup> Cf. CRSE, (1988), *Redefinição da Política de Acção Social*, Série estudos, GEP - O estudo começou por analisar a origem socioeconómica do estudante e sua situação escolar, baseando-se noutros publicados pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Cultura – GEPMEC – em 1987, nos anos terminais dos ensinos básico, secundário unificado e complementar. Os resultados do estudo revelaram claramente que os rendimentos económicos baixos das famílias se revelam como influências negativas na vida escolar dos estudantes. O abandono escolar, após a escolaridade básica (6º ano), estava quase sempre relacionado com problemas de ordem económica ou dificuldades geográficas de acessos à escola. As dificuldades económicas eram as mais apontadas pelos estudantes como motivo para abandonar a escola, a par de outros como o desemprego dos progenitores, o ingresso no mundo do trabalho, a desvalorização da escola e da educação escolar por parte dos pais, ou mesmo por desânimo e falta de gosto pelos estudos. Revelavam-se ainda nesse estudo que os estudantes consideravam necessário para prosseguimento de estudos três apoios fundamentais: aquisição de livros, transporte e alimentação. Os alunos do ano terminal do ensino secundário unificado (9º ano) acrescentaram ainda como necessário o alojamento. Nesse mesmo estudo faz-se também referência à influência das condições económicas das famílias no acesso e sucesso escolar das crianças e jovens. Podemos mesmo falar em seleção progressiva por razões de ordem económica, pois o número de alunos que tencionava continuar os seus estudos diminui à medida que aumenta o nível de ensino. É também às famílias de menores recursos que pertence a maioria dos que abandonam os estudos após o 6º ano. É igualmente concludente neste estudo a relação entre o nível económico e o aproveitamento escolar. Aponta-se mesmo como aproveitamento negativo mais elevado entre os alunos dos escalões de rendimento mais baixos. O abandono e o aproveitamento escolar são também influenciados pelas habilitações académicas dos pais. A esmagadora maioria dos alunos que abandonam pertencem a famílias de níveis de habilitação muito baixos (analfabetos ou com a 4ª classe). O mesmo se conclui quanto ao nível de reprovações. No entanto, é curioso salientar que a distinção entre os escalões de rendimento extremos relativamente ao aproveitamento escolar se vai esbatendo à medida que aumenta o nível de ensino. Será pois a desvantagem económica que impõe maiores exigências qualitativas nos alunos que prosseguem os estudos do que uma situação económica folgada.

<sup>45</sup> Incluído na Proposta Global de Reforma (pp. 673-698) e que havia de ser publicado em forma de Decreto-Lei: Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro.

<sup>46</sup> Cf. p. 665.

aos auxílios; e a elaboração e aplicação de regulamentação capaz de ajustar o apoio desejável aos recursos disponíveis, sempre escassos. Ainda a redefinição<sup>47</sup> da política da ASE; o reforço dos mecanismos de compensação, através de apoios e complementos educativos; a promoção da gratuidade da escolaridade obrigatória agora de nove anos; e o alargamento do programa relativo ao leite escolar.

Definiu, como medidas de implementação desta política<sup>48</sup>, para além da publicação do citado diploma, a publicação de outros regulamentos de cada uma das modalidades de ASE, a publicação de regulamentação relativa à definição de atribuições e competências da administração pública nesta matéria, a definição do valor de dotação a atribuir a cada estabelecimento de ensino e ainda a definição dos níveis de bonificação.

Urgia reformular a política de Ação Social Escolar, pois pelo que se pode concluir, os apoios pareciam ter sido quantitativamente insuficientes, não conhecidos de todos quantos deles poderiam beneficiar e/ou as respostas não se adequaram às necessidades concretas. Foi, portanto, necessário compensar as desigualdades de partida quanto às condições de acesso aos diversos graus de ensino e às condições de aproveitamento escolar dos alunos, através de mecanismos capazes de libertar as crianças e os jovens dos trabalhos de ajuda às famílias, sobretudo no contexto rural, criando apoios pedagógicos capazes de ultrapassar as consequências da iliteracia dos pais, minimizando as dificuldades inerentes aos obstáculos geográficos e superando os problemas alimentares.

Com base neste estudo a CRSE apresentou um projeto de diploma legal que originou o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro.

### **2.1.5 Até à atualidade**

Em 1987, após a publicação da LBSE, que determinou o alargamento da escolaridade obrigatória a nove anos, foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro, que aprovou a Lei Orgânica do Ministério da Educação e da Cultura. No âmbito desta nova orgânica, foi criado o Instituto de Apoio Sócioeducativo<sup>49</sup> que substituiu em todas as suas competências o IASE. Passados somente quatro anos, foi extinto aquele instituto, juntamente com o Instituto do Presidente Sidónio Pais e da Obra Social do Ministério da Educação, e foi criado<sup>50</sup> o Instituto dos Assuntos Sociais da Educação, com autonomia administrativa e património próprio, para o qual foram transferidas as atribuições e competências dos organismos extintos. Este novo Instituto tem como objeto não só o apoio social aos

<sup>47</sup> Cf. pp. 666-669.

<sup>48</sup> Cf. pp. 669-670.

<sup>49</sup> Cf. Artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro.

<sup>50</sup> Decreto-Lei n.º 82/91 de 19 de fevereiro.

alunos mas também o apoio complementar ao pessoal dos serviços centrais, regionais e locais do Ministério da Educação e ao pessoal docente e não docente ao serviço do mesmo Ministério. Diz-nos o legislador no preâmbulo deste diploma que se visa:

“dar seguimento ao disposto nos artigos 24º e seguintes da [LBSE] contribuindo o presente diploma ‘para igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar’ através de apoio, designadamente nos campos da alimentação, medicina escolar, transportes e seguro escolar, a incidir prioritariamente nos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória.” (aspas no original)

Com a aprovação da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação<sup>51</sup>, foram criadas as Direções Regionais de Educação, que passaram a assumir, até ao presente, competências no âmbito da ASE, assegurando e orientando o apoio social escolar nas suas várias vertentes. Foi através deste diploma que se extinguiu o Instituto dos Assuntos Sociais da Educação<sup>52</sup>. Com esta reestruturação pretendeu-se reforçar os serviços regionais, tentando aproximar “os prestadores dos serviços dos seus utilizadores através de uma adequada desconcentração e de uma racionalização de funções”<sup>53</sup>. A partir da publicação deste normativo e até à atualidade, foram sendo publicados Despachos, ano a ano, que regulamentam os apoios e complementos educativos (cf. Figura I).

A partir do ano de 2001, com a publicação de um novo Despacho<sup>54</sup> e para dar resposta ao preconizado pelo Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos, procurou-se concentrar todos os normativos regulamentares que se encontravam espalhados.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2009, de 2 de março, estabelece-se o regime jurídico da atribuição e funcionamento dos apoios no âmbito da ASE.

Assim, a regulamentação da LBSE e logo desde a publicação dos primeiros diplomas<sup>55</sup>, estabelece o compromisso claro da prestação de apoios socioeducativos para fazer cumprir a escolaridade obrigatória no sentido da universalização do ensino básico de nove anos. Em reconhecimento da insuficiência dos esforços empreendidos em matéria de apoios, assume-se esse constrangimento como gerador de “situações de injustiça social [inibidoras] da realização do princípio constitucional da igualdade de oportunidades”<sup>56</sup>. Entendia-se que para cumprir o “patamar mínimo de escolaridade” e ainda diminuir o “atraso educativo relativo aos padrões europeus” era necessário reforçar as condições que, em matéria de apoios, estava consagrada na LBSE.

---

<sup>51</sup> Cf. Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de abril.

<sup>52</sup> Cf. Artigo 20º do Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de abril.

<sup>53</sup> Cf. Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de abril – preâmbulo.

<sup>54</sup> Cf. Despacho nº 15459/2001 (2ª série) de 26 de julho.

<sup>55</sup> Cf. Decreto-Lei nº 35/1990 de 25 de janeiro.

<sup>56</sup> Cf. Decreto-Lei nº 55/2009 de 2 de março – preâmbulo.

Neste sentido, o XVII Governo Constitucional projetou, em matéria de política educativa, um programa ambicioso<sup>57</sup>. Com a finalidade de se conseguir uma “educação de qualidade para todos” apostou-se num conjunto de mudanças estruturais no sentido de:

“Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional.”<sup>58</sup>

As medidas foram, todas elas, no intuito de “valorizar a escola pública como instrumento de equidade social”<sup>59</sup>. É notória a preocupação com a eficiência do sistema educativo no seu todo, com base na convicção de que uma maior eficiência despenalizava, sobretudo, os agregados familiares menos favorecidos. Pretendia-se uma escola ao serviço das famílias e das necessidades socioeducativas, destacando-se aqui o programa de generalização do fornecimento de refeições escolares aos alunos do 1º ciclo. Aprovaram-se igualmente disposições para cumprimento dos compromissos desenhados no Decreto-Lei nº 261/2007, de 17 de julho, que asseguravam às famílias carenciadas a progressiva gratuitidade dos manuais escolares e de outros materiais de natureza didáctica e pedagógica o para o ensino básico, como podemos confirmar no seu objeto:

[O Decreto-Lei nº 261/2007 de 17 de Julho] “define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e empréstimo de manuais escolares.”<sup>60</sup>

No sentido da promoção da equidade do sistema educativo, reconhece-se a necessidade do reforço e alargamento da política de apoio às famílias. É precisamente esse o objetivo do Decreto-Lei nº 55/2009 de 2 de março, quando estabelece um novo enquadramento para a ASE, “que passa a estar integrada no conjunto das demais políticas sociais, articulando-se em particular com as políticas de apoio à família” (p.1425). Para isso foram adotados os mesmos critérios de apoio da ação social usados para atribuição do abono de família, assim como a promoção e uniformização dos apoios prestados às crianças da educação pré-escolar, aos alunos do ensino básico e ao aumento significativo dos auxílios aos do secundário, pensando já na generalização da escolarização ao 12º ano.

Bem clara é a intenção do legislador no reforço e alargamento da política de apoio, quando remata dizendo tratar-se de:

“um importante esforço de solidariedade, partilhado pela administração central e pelos municípios, com o propósito de desenvolver a qualificação dos Portugueses e de realizar os

<sup>57</sup> Cf. Programa do XVII Governo Constitucional, Capítulo II, Ponto 1 – Mais e melhor Educação, pp. 42-49.

<sup>58</sup> Cf. Programa do XVII Governo Constitucional, p. 34.

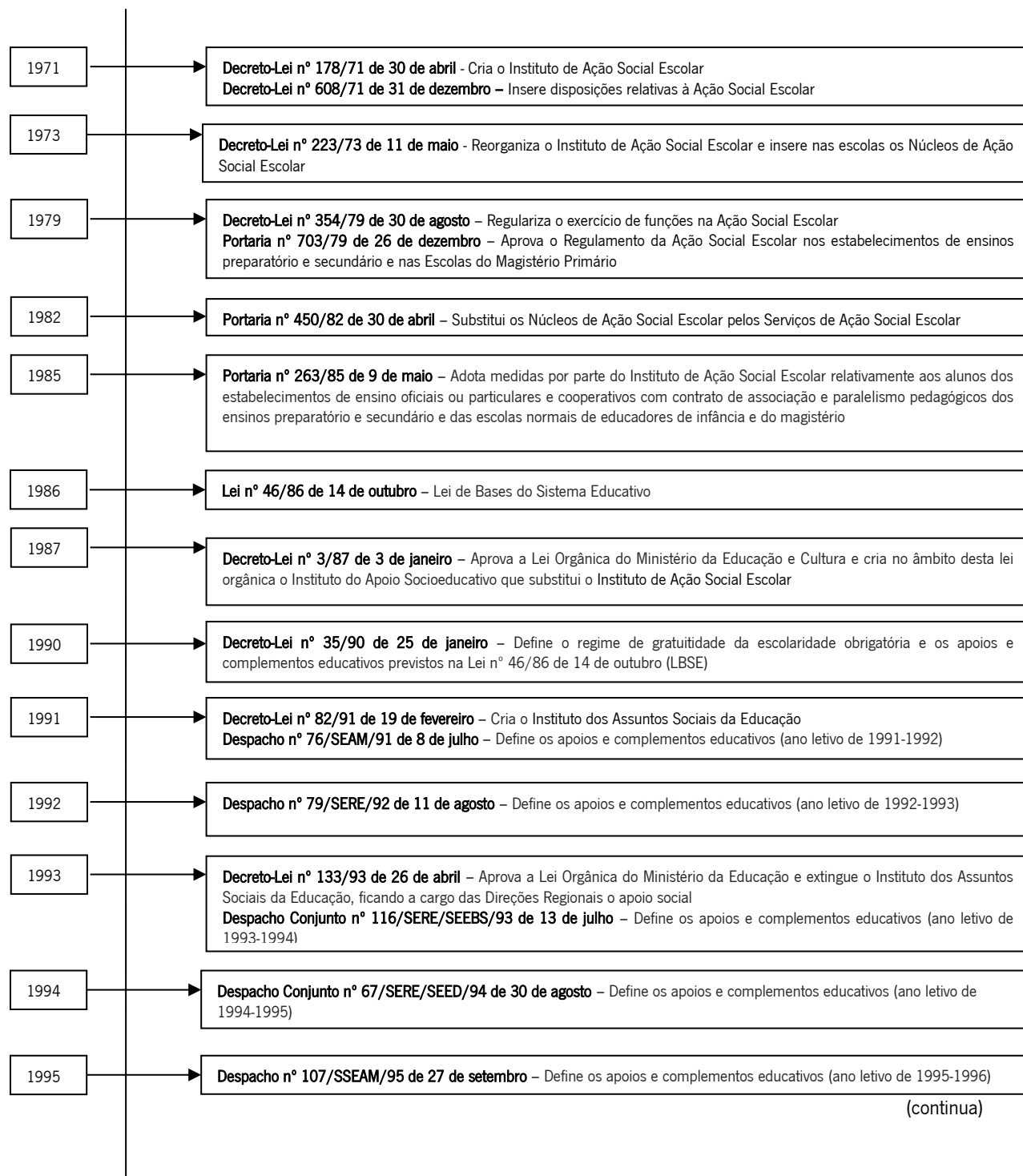
<sup>59</sup> Cf. Decreto-Lei nº 55/2009 de 2 de março – preâmbulo.

<sup>60</sup> Cf. Artigo 1º do Decreto-Lei nº 261/2007, de 17 de julho.

princípios da justiça social e da igualdade de oportunidades no âmbito do sistema educativo.”  
(Decreto-Lei nº 55/2009 de 2 de março - preâmbulo)

### 2.1.6 A evolução da ASE – em esquema

Figura I – ASE - Momentos



1996	Despacho Conjunto nº 59/SEAE/SEEI/96 de 26 de junho – Define os apoios e complementos educativos relativos ao ano letivo de 1996-1997
1997	Despacho Conjunto nº 129/97 de 9 de julho – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1997-1998)
1998	Despacho nº 9921/98 (2ª série) de 12 de junho - Cria Bolsas de Mérito para alunos do Ensino Secundário Despacho conjunto nº 508/98 de 30 de julho – Atualiza os esquemas do apoio socioeducativo a alunos do ensino secundário (ano letivo de 1998-1999)
1999	Despacho nº 10787/99 (2ª série) de 1 de junho – Altera a classificação média necessária para obter Bolsa de Mérito Despacho conjunto nº 591/99 de 20 de julho – Atualiza os esquemas do apoio socioeducativo a alunos do ensino secundário (ano letivo de 1999-2000)
2000	Despacho conjunto nº 652/2000 de 12 de junho – Atualiza os esquemas do apoio socioeducativo a alunos do ensino secundário (ano letivo de 2000-2001)
2001	Despacho nº 15187/2001 (2ª série) de 23 de julho – Aprova o Regulamento de Bolsas de Mérito a alunos do Ensino Secundário Despacho nº 15459/2001 (2ª série) de 26 de julho – Concentra normativos dispersos e atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2001-2002)
2002	Despacho nº 19242/2002 (2ª série) de 29 de agosto – Substitui o artigo 7º e o anexo I do Despacho nº 15459/2001 (2ª série) de 26 de julho
2003	Despacho nº 13224/2003 (2ª série) de 7 de julho – Cria o empréstimo de longa duração de manuais escolares e atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2003-2004)
2004	Despacho nº 18147/2004 (2ª série) de 30 de agosto – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2004-2005)
2005	Despacho nº 18797/2005 (2ª série) de 30 de agosto – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2005-2006)
2006	Despacho do Diário da República, 2ª série, nº 233 de 5 de dezembro de 2006 (parte especial) – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2006-2007)
2007	Despacho nº 19165/2007 (2ª série) de 24 de agosto – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2007-2008)
2008	Despacho nº 145/2008 (2ª série) de 3 de janeiro - Criação de um escalão especial de acesso à Bolsa de Mérito do Ensino Secundário Despacho nº 20956/2008 (2ª série) de 11 de agosto – Estabelece as normas para atribuição dos auxílios económicos através do posicionamento nos escalões de rendimento para atribuição de abono de família e atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2008-2009)
2009	Decreto-Lei nº 55/2009 de 2 de março – Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ASE Despacho nº 18987/2009 (2ª série) de 17 de agosto – Regula as condições de aplicação das medidas de ASE (ano letivo de 2009-2010)
2010	Despacho nº 14368-A/2010 (2ª série) de 14 de setembro – Regula as condições de aplicação das medidas de ASE (ano letivo 2010/2011)
2011	Despacho nº 12284/2011 (2ª série) de 19 de setembro - Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2011-2012)

Fonte: Esquema elaborado por nós a partir da legislação consultada.

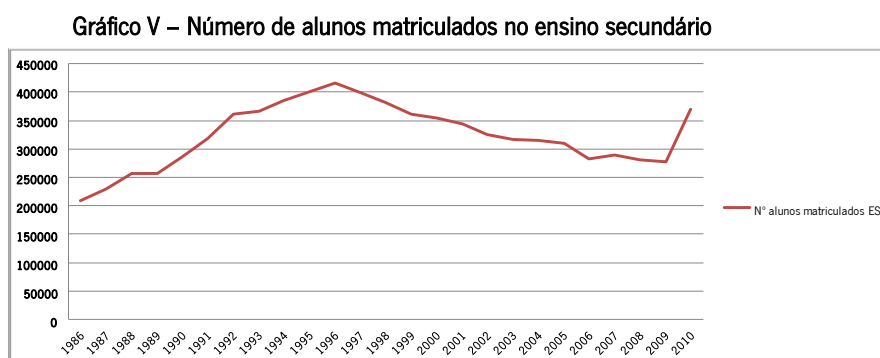


## 2.2 A igualdade de oportunidades como princípio orientador da ASE

Ação Social Escolar é a expressão que designa um conjunto de serviços de apoio ao estudante, proporcionando-lhe melhores condições para poder tirar o máximo rendimento do seu percurso escolar. Trata-se pois, de uma atividade deveras importante, que anda a par com a pedagógica. Já desde a sua origem, a instituição da ASE tinha por fim possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, não só a quem tivesse capacidade intelectual para os continuar mas também proporcionar a todos os estudantes as condições mínimas para alcançarem com êxito as suas metas. A implantação do princípio da igualdade de oportunidades e a promoção do bem-estar do estudante foram, desde o início, os objetivos do instituto da ASE. Do nosso ponto de vista, os serviços incluídos na ASE não esgotam, por si só, os meios para a realização daqueles objetivos. A ASE procura atenuar as desigualdades de ordem económica e social. No entanto, todo o processo educativo terá de ter preocupações de ordem pedagógica para detetar e corrigir esses problemas a fim de que o princípio da igualdade de oportunidades esteja presente em todo o sistema educativo. Do mesmo modo, a promoção do bem-estar excede o âmbito da ASE. Podemos dar como exemplo o transporte gratuito no ensino básico que constitui uma obrigação do Estado como elemento inerente à frequência da escolaridade obrigatória. O mesmo podemos dizer do seguro escolar, que constitui, do nosso ponto de vista, obrigação objetiva da administração derivada da responsabilidade civil. O Estado tem de ter um papel central nesta problemática, como podemos constatar pela afirmação de Maria de Lurdes Rodrigues:

“É, por isso, essencial afirmar a responsabilidade do Estado no apoio às famílias, tendo em vista reduzir o mais possível os impactos negativos das desigualdades sociais no percurso escolar das crianças e jovens.” (2010: 110)

Desde que a escolaridade obrigatória passou para os nove anos, verificou-se durante uma década (até 1996) um aumento significativo na frequência do ensino secundário, como podemos constatar pelos números constantes no gráfico que segue:



**Fonte:** <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+secundario+publico+total+e+por+modalidade+de+ensino-1015> – consultado em 13-11-2011.

Este acesso generalizado à educação foi acompanhado pelo reforço e alargamento das políticas de apoio à família, assumindo o apoio socioeducativo um papel fundamental no combate à exclusão social, na promoção da equidade do sistema educativo e na concretização do princípio constitucional da igualdade de oportunidades.

A ASE passou a ser o principal apoio do Estado às famílias com baixos rendimentos, abrangendo um conjunto significativo de apoios, que vão desde a distribuição de leite escolar, às refeições, aos transportes, ao alojamento, à oferta de manuais e material escolar e ao apoio a visitas de estudo. Este apoio, no que respeita ao 1º ciclo, a partir de 1991, passou a ser da inteira responsabilidade dos municípios.

Até 2008, a avaliação do nível de rendimento para cálculo da capitação e a atribuição do respetivo apoio, era feito pelos serviços de ASE integrados nas escolas. Era um trabalho minucioso, muito burocrático e com um elevado grau de dificuldade. Era analisada a documentação entregue pelas famílias, e por vezes geravam-se injustiças sociais derivadas de uma análise baseada apenas no que estava escrito e escamoteando a realidade social envolvente.

Os serviços de ASE eram, todos os anos, instruídos sobre a forma de cálculo dos rendimentos, através de despachos<sup>61</sup> do Secretário de Estado da respetiva pasta. Para os alunos do ensino secundário os apoios eram mais exigentes, uma vez que os limites da capitação eram inferiores aos do ensino básico<sup>62</sup>. O que se compreende, se atendermos ao princípio da obrigatoriedade do ensino básico. Desta forma, parecia hipotecado o princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao nível secundário. De facto, grande parte dos alunos, das famílias mais carenciadas não chegava ao nível secundário, ou se chegava abandonava-o para ingressar no mercado de trabalho. Para combater este abandono, e para tornar as desigualdades sociais menos marcantes no que ao prosseguimento de estudos respeita, em 2008 o governo fez igualar os critérios de acesso aos apoios da ASE, aos da Segurança Social para a atribuição do abono de família. O escalão de rendimento das famílias passou a ser fixado em função do escalão do abono de família<sup>63</sup>. Com esta medida intensificou-se a política educativa que aqui nos interessa salientar: *o secundário para todos*.

---

<sup>61</sup> Cf. Figura I – ASE - Momentos.

<sup>62</sup> Em 2005, cerca de 30% dos alunos do ensino básico beneficiavam da ASE, mas apenas 15% dos alunos do ensino secundário estavam abrangidos (Rodrigues, 2010: 111).

<sup>63</sup> “O número de alunos, desde o 2º ciclo ao ensino secundário, abrangidos pelos escalões A e B da ASE, duplicou em apenas um ano: de 237257 alunos no ano lectivo 2007-2008, os beneficiários subiram para 527576 em 2008-2009” (Rodrigues, 2010: 115).

## 2.3 Criação da Bolsa de Mérito

A escola pública está aberta a todos, mas a oportunidade de completar os 12 anos de escolaridade ainda é só para alguns. Em Portugal ainda existe um elevado número de famílias de baixos rendimentos. Parece até com tendência para se agravar, o que afeta marcadamente o percurso escolar dos estudantes.

A criação da ASE pretende atenuar as dificuldades das famílias para suportarem os custos com a educação no que diz respeito, para lá dos aspetos já identificados, mais recentemente à aquisição de computador e acesso à internet, de que é bom exemplo o programa *e-alunos*, já extinto.

O Programa do XIII Governo Constitucional (1995) assume, consagra e reforça a questão dos apoios, criando as condições para que os alunos possam prosseguir os estudos no ensino secundário através da:

“[criação de] mecanismos de apoio sócio-pedagógico e de orientação escolar e profissional que contribuam para uma efectiva igualdade de oportunidades de educação e formação [e aumento dos] níveis de frequência do ensino secundário, revalorizando o diploma deste grau de ensino e promovendo o desenvolvimento equilibrado e o reconhecimento social das diferentes vias.” (1995: 118)

O governo, a fim de dar cumprimento à política educativa do seu programa e sob a tutela de Marçal Grilo institui, através do Despacho n.º 9921/98 (2.ª série) de 12 de junho, a Bolsa de Mérito enquanto “sistema de bolsas de estudo para os alunos do ensino secundário, assente no princípio da diferenciação positiva pelo mérito escolar”<sup>64</sup>.

No preâmbulo daquele documento encontramos os fundamentos da criação daquelas bolsas:

“Constitui objectivo do Governo, de acordo com o seu programa, promover o aumento do número de jovens que prosseguem estudos e a formação após a escolaridade obrigatória. [...] Importa por isso criar condições para que todos os alunos possam prosseguir os seus estudos no ensino secundário, dando uma particular atenção àqueles que, tendo revelado mérito escolar poderiam ver tal objectivo prejudicado pelas suas situações de carência económica.” (p. 8011)

Aquando da criação desta Bolsa acediam-lhe os alunos que no ano anterior tivessem obtido média anual igual ou superior a 4 (9.º ano) e igual ou superior a 16 valores (10.º e 11.º anos)<sup>65</sup>, desde que abrangidos pela ASE e recebiam a quantia de cem mil escudos. O financiamento da Bolsa de Mérito era conseguido através da venda da Lotaria Instantânea, como regulamentava o Decreto-Lei n.º 314/94, de 23 de dezembro, isto é:

“O resultado líquido obtido com a venda da Lotaria Instantânea é distribuído da seguinte forma: [...] 20% para projectos especiais destinados a estudante do ensino secundário que

<sup>64</sup> Cf. Despacho n.º 9921/98 (2.ª série) de 12 de junho - preâmbulo.

<sup>65</sup> Cf. Despacho n.º 9921/98 (2.ª série) de 12 de junho, Artigo 4.º.

revelem mérito excepcional e que careçam de apoio financeiro para prosseguimento dos seus estudos, a definir por despacho do Ministro da Educação.” (Artigo 2º b))

Em 1999<sup>66</sup>, foi alterada a média de 16 para 15 valores, passando a atribuir para cento e vinte mil escudos. Em 2001<sup>67</sup>, foi aprovado um regulamento de atribuição da Bolsa. A média de acesso foi alterada para 14 valores e o montante a atribuir para duas vezes e meia o valor mensal da remuneração mínima nacional. Em 2008, o Despacho 145/2008, de 3 de janeiro, no sentido da generalização do ensino secundário, alarga o apoio a alunos não abrangidos pela ASE, mas integrados em agregados familiares de baixos rendimentos. Para o efeito foi criado um escalão especial “Escalão Especial do Secundário, que define o valor de capitação até ao qual o aluno deve ser enquadrado no escalão especial de apoio ao programa de acesso aos computadores pessoais e à banda larga e no escalão especial de acesso à Bolsa de Mérito do Ensino Secundário”<sup>68</sup>. Assim, a capitação do agregado familiar é calculada com base numa nova fórmula<sup>69</sup>. Nesse mesmo ano, também o Despacho 20956/2008 de 11 de agosto, altera o montante da Bolsa, que passou a corresponder a duas vezes e meia o valor do indexante dos apoios sociais. Em 2010<sup>70</sup> as médias passaram a ser as seguintes: a média de 9º ano, relevante no 10º ano, tinha de ser igual ou superior a 4 sem arredondamentos, a de 10º e de 11º ano, igual ou superior a 14 valores igualmente sem arredondamentos.

### 3. ESCOLA DE MASSAS – PERCURSO POLÍTICO

No terceiro ponto deste primeiro capítulo, abordaremos as políticas educativas, na perspetiva de análise do caminho trilhado para a consolidação da Escola de Massas e a sua relação com o Estado. O nosso percurso será traçado na senda do *olhar* de Fátima Antunes quando nos diz:

“A educação será aqui entendida como a formação escolar, publicamente assegurada e certificada pelo estado e cujas credenciais e títulos constituem bens que influenciam de forma decisiva o acesso dos indivíduos e populações a posições, benefícios e recursos materiais e simbólicos socialmente produzidos e distribuídos.” (1995: 191-192)

A fim de enquadrar a problemática em questão, subordinaremos a sua estrutura à abordagem dos seguintes pontos: Estado-nação – Educação e Modernidade; Estado Providência; Da crise do Estado Providência ao Estado Neoliberal; Estado de Competição, Estado-em-Rede e Estado Articulador; Estado Gestor/Gerencialista.

<sup>66</sup> Cf. Despacho nº 10787/99 (2ª série) de 1 de junho.

<sup>67</sup> Cf. Despacho nº 15187/2001 (2ª série) de 23 de julho.

<sup>68</sup> Cf. Despacho nº 145/2008 (2ª série) de 3 de janeiro, nº1.

<sup>69</sup> Cf. Despacho nº 19165/2007 (2ª série) de 24 de agosto.

<sup>70</sup> Cf. Despacho nº 14368-A/2010 de 14 de setembro.

### 3.1 Estado-nação – Educação e Modernidade

O Estado-nação deve entender-se como uma entidade política, soberana, que administra um determinado território. A ideia de Estado-nação nasceu na Europa no pós-revolução industrial do século XVIII. Com o desenvolvimento da economia, surgiu a noção de cidadania moderna através de inovações sociais, culturais e políticas. Teve origem no conceito de “Estado da Razão” do Iluminismo, tido como a sua força motriz:

“A Razão passou a ser a força constituidora da dinâmica do Estado-nação, principalmente ao nível da administração dos povos. A ideia de pertença a um grupo com uma cultura, língua e história próprias, a uma nação, foi sempre uma das marcas dos europeus nos últimos séculos, ideal que acabariam por transportar para as suas projecções coloniais. Há um efeito psicológico na emergência do Estado-nação, pois a pertença do indivíduo a tal estrutura confere-lhe segurança e certeza, enquadramento e referência civilizacional. O Estado-nação afirma-se por meio de uma ideologia, uma estrutura jurídica, a capacidade de impor uma soberania, sobre um povo, num dado território com fronteiras, com uma moeda própria e forças armadas próprias também. É na sua essência conservador e tendencialmente totalitário.”<sup>71</sup>

O Estado-nação moderno articula-se de uma forma muito estreita com os sistemas educativos enquanto sistemas de socialização. Um pouco por todo o mundo, durante os séculos XIX e XX foi-se sonhando com uma escola ideal “uma escola igual para todos, independentemente do contexto social, geográfico, linguístico ou étnico, tendo como base um modelo de nação e de cidadão idealizado e construído nos gabinetes do poder” (Candeias, 2009b: 24).

Existia entre os sistemas educativos e o Estado-nação da modernidade uma relação de reciprocidade. Com o sistema educativo e com a função de “nacionalizar as massas” (*ib. ibid.*: 26) criou-se uma identidade nacional para as populações o que levou à criação de uma nação. Ao mesmo tempo só uma “visão global e a mobilização de recursos” (*ib. ibid.*: 26) do Estado-nação permitiu a sustentação do sistema educativo moderno. A sustentação do Estado-nação só foi possível através de uma escola laica, gratuita e obrigatória, igual para todos, ou seja, um sistema educativo absolutamente central. As funções modernas da escola na formação do cidadão legitimam o Estado-nação.

A escola, enquanto agente formal da socialização e portanto transmissora de cultura, teve um papel importante na mudança social e cultural da Europa dos séculos XIX e XX. Contribuindo para manter a “unidade social” a escola de massas – escola para todos – se por um lado se constituiu como uma “tentativa de ganhar o consentimento do povo” (Araújo, 2000: 45), por outro é também um espaço de conflito, arena onde se disputam outros objetivos e interesses, como defende Helena Araújo:

“O Estado é percebido como uma arena ‘mas não a única’ onde a classe governante exerce o seu poder através da coerção, e ao mesmo tempo, tenta também ganhar consentimento dos

<sup>71</sup>Cf. Estado-nação. In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2011 (Consultado em 11-02-2011).

grupos sociais subordinados. A escola pública é, assim, uma forma de tentar ganhar consentimento do povo. Mas as escolas são também campos importantes para a construção de uma contra-hegemonia, na medida em que proporcionam às crianças da classe trabalhadora o acesso a elementos do currículo que precisam de dominar [...]. Dado que as escolas são campos de conflito e luta o envolvimento do Estado na escola de massas, nos termos de Gramsci, não é percebido nem como instrumental à classe dominante como em algumas formulações marxistas nem visto como mediador entre diferentes grupos sociais como um ‘árbitro social’”(2000: 45, aspas no original).

Nas últimas décadas, na tentativa de explicar os fenómenos complexos derivados da “modernidade radicalizada” alguns sociólogos como Ulrich Beck e Anthony Giddens (cf. Antunes, 2004: 96) desenvolveram o conceito da *individualização*, enquanto proposta interpretativa de caracterização das relações sociais, processo derivado da dinâmica de “destraditionalização ou modernização da sociedade industrial” (*ib. ibid.*: 2004: 98).

Na perspetiva de Almerindo Afonso e Lucio-Villegas Ramos (2007), a escola pública de massas desenvolveu-se nos últimos dois séculos pela intervenção do Estado e este por seu lado construiu-se como Estado-nação com a contribuição preciosa da escola. O papel desta é o de “um lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador” (Afonso & Ramos, 2007: 81, parêntesis no original). A escola pública de massas forma o cidadão. No entanto, segundo aqueles autores, existem dois tipos de cidadania, a “restrita” e a “ampliada”. A primeira cinge-se a valores, ideologias e interesses que levam à construção de uma cidadania não democrática, portanto autoritária. Quando falamos de cidadania como “conquista de classes populares” (Afonso & Ramos, 2007: 81), então podemos ampliá-la para significados mais vastos, onde poderão ser incluídos os direitos sociais e, neste caso, teremos uma cidadania “ampliada”. A noção de cidadania moderna, desenvolvida ao longo dos séculos XVIII e XIX, está associada ao poder do Estado. Este reconhecimento da cidadania baseia-se numa ideia-chave que não podemos deixar de mencionar que é a da inclusão e da exclusão.

Para Rui Canário, a escola é uma “invenção histórica contemporânea da revolução industrial e liberal” (2005: 61), coincidente com o início da modernidade, fez surgir uma instância educativa e criou uma nova forma de socialização.

A escola é “uma forma, uma organização e uma instituição” (Canário, 2005: 62).

A escola como organização corresponde ao ensino em grupos, que fez emergir os sistemas escolares modernos. A organização escolar que hoje conhecemos sofreu um “processo de naturalização” o que faz com que pareça natural a forma como nos organizamos, tornando-a mais estável. A escola, enquanto instituição, patrocinadora de um conjunto de procedimentos, portanto maneiras de pensar, sentir e agir, que definem formas de alcançar determinados objetivos e que são

largamente aceites pela generalidade da população ou da sociedade, é o principal pilar da construção dos Estados-nação modernos.

Podemos analisar a instituição escolar identificando para isso três distintos períodos:

1. No início do séc. XX surge a “escola das certezas” que tem como referência o “Estado Educador”. Entre a Revolução Francesa (1789) e o fim da I Grande Guerra (1918), a escola viveu a “idade de ouro” designada por “tempo de certezas”. Este foi um período de harmonia, associado ao “Estado educador” como uma “fábrica” de cidadãos em que a escola “socializa os actores nos valores laicos e universais das sociedades modernas” (Canário, 2005: 64), do ponto de vista social, associado à mutação cultural que é transmitida pela escola, do ponto de vista económico associado ao papel que tem a escola na produção de uma força de trabalho disciplinada nas diversas dimensões de uma organização;

2. No período pós II Guerra Mundial (1945-1975) surge a “escola das promessas” a par do *Welfare State*, que é um período de crescimento da oferta educativa escolar. Passa-se de uma escola elitista, onde só alguns cabem, para uma escola de massas, onde se pretende que todos tenham lugar. Este período histórico é caracterizado por um forte desenvolvimento económico. Surge pois o Estado Social que assegura mecanismos de redistribuição da riqueza com o acesso a bens e serviços sociais. Todo o desenvolvimento económico implica aumento das qualificações escolares. A escola de massas é percebida, neste período, como uma grande empresa equivalente à produção em massa;

3. No último quartel do século XX surge a “escola das incertezas” que pela erosão do “Estado Providência” dá origem ao “Estado Regulador” em consequência das mudanças que afetaram os setores económico, político e social. Neste período, a escola já não dá certezas para o futuro “na medida em que se democratiza, comprometendo-se com a produção de desigualdades sociais e deixando de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto” (Canário, 2005: 80).

### **3.2 Estado Providência**

Após a II Grande Guerra, surge o “Estado-Providência”, também designado por Estado Social, que veio substituir o conceito de Estado Liberal. Surgiu pela necessidade de intervir na economia e criar condições para responder às expetativas sociais.

Se na conceção do Estado Liberal se entendia que ninguém melhor do que o próprio indivíduo deveria saber escolher a melhor opção para a satisfação das suas necessidades, remetendo o papel do Estado apenas para a criação de condições para o livre exercício dos direitos naturais, em que a “mão invisível” disciplinava os mercados e satisfazia os interesses individuais e coletivos, a crise dos anos

30, as consequências da guerra, o ideal socialista, a guerra fria, as lutas políticas da crise do fascismo, promoveram o aparecimento do “Estado Providência”, intervencionista e de preocupação social, reclamando uma intervenção profunda sobre a orgânica e o funcionamento da sociedade. Modelador e conformador da vida económica e social, intervém pelas formas e para os fins mais variados, dirigindo, incentivando, fiscalizando e planeando a atividade dos agentes económicos. O Estado estende-se a quase todos os ramos da atividade económica e social, muito para lá, portanto, das restritas funções que o liberalismo lhe determinava.

Na perspetiva de Candeias (2009a) “Estado Providência” e “Modernidade” são dois conceitos intimamente ligados. Por um lado ligados às mudanças sociais pós-revolução industrial e por outro relacionando-se com a construção do Estado-nação moderno dos séculos XIX e XX. A industrialização torna as políticas sociais possíveis e necessárias, tornando estes “Estados Providência” quase naturais, correspondendo a uma forma política que procura institucionalizar a cidadania social, através de melhores condições de vida e da “integração ‘ordeira’ dos estratos sociais subalternos na ‘cidade moderna’ em construção” (Candeias, 2009a: 49, aspas no original).

Esping-Anderson (1999) define “Estado Providência” organizando-o em três linhas de argumentação: a primeira tem a ver com “rotinas diárias” de apoio às pessoas e às famílias; a segunda, derivada de críticas à primeira, tem a ver com a dificuldade da definição de critérios de medição sobre aquelas rotinas, consistindo na intervenção do Estado, apenas quando as famílias e o mercado não sejam capazes de o fazer – Estado Providência Residual – ou numa proteção total – Estado Providência Institucional; a terceira parte do princípio dos Estados Providência Naturais que exigem, para a sua compreensão, o aprofundamento dos conceitos de “cidadania social” compreendido através da “desmercadorização do trabalho e da estratificação social” (Candeias, 2009a: 53).

### 3.3 Da crise do Estado Providência ao Estado Neoliberal

A crise do Estado Providência teve origem no choque petrolífero do início dos anos 70. O intervencionismo perdeu a mesma credibilidade que o liberalismo perdera nos anos 30. Os neoliberais e os neoconservadores, mais conhecidos nos anos 80 por *new right*, criticam o modelo do *Welfare State* e apontam diferentes estratégias políticas, económicas e ideológicas, como: revalorização do mercado, reorganização entre os domínios e setores público e privado, implementação de novos modelos de *public management* apelando à qualidade, eficácia e eficiência e pressão para o abandono da universalidade dos direitos sociais e serviços públicos de bem-estar.



A *nova direita*, na Inglaterra e nos USA, parece não ter tido o sucesso esperado, uma vez que as políticas sociais continuaram presentes e o pleno emprego deixou de ser um objetivo das políticas públicas. Estes problemas e contradições levaram alguns estudiosos do social, como por exemplo Jürgen Habermas a afirmar que é impossível a sua substituição. Assim o capitalismo e os apoios sociais coexistem.

A *nova direita* caracteriza-se pela adoção de políticas de “bipolaridade”, coexistindo decisões não intervencionistas e descentralizadas, típicas do Estado limitado, com outras altamente centralizadas e intervencionistas próprias de um Estado forte.

Na visão liberal radical, a economia resulta de um mercado livre, onde o Estado apenas garante a proteção mínima. Porém, não foi isto que aconteceu em países referenciais, capitalistas e centrais, como a Inglaterra e os USA. Os mercados não foram processos espontâneos, pois no parecer de alguns autores não são fenómenos naturais, antes um misto de regulamentação governamental e de forças de mercado. Algumas estratégias foram usadas para gerir tensões entre os direitos sociais e a escassez de capital acumulado, como por exemplo: redefinição dos direitos ligados ao Estado Providência; perseguição de um melhor equilíbrio entre a oferta e a procura e busca de fontes alternativas de financiamento, capazes de atenuar as fronteiras entre o público e o privado. Estas estratégias da *new right* deram origem ao conceito de “quase-mercados”. ‘Mercados’, porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos, ‘quase’, como nos diz Afonso:

“porque diferem dos mercados convencionais em aspecto importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes mas não visam necessariamente a maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado.” (1998: 159)

No que à educação respeita, a Nova Direita aumentou o controlo sobre as escolas introduzindo por exemplo currículos, exames nacionais e publicitação dos resultados escolares, o que pressionou a competitividade no sistema educativo. Estas atitudes legitimam os governos perante os consumidores – clientes – criando as condições necessárias às políticas de privatização e “mercadorização” da educação, como defende Al Gore:

“O nosso caminho é claro: temos de transitar de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que as tornam responsáveis por resultados.” (1994:55)

Continuando acrescenta:

“Em última análise, ninguém pode produzir resultados sem saber como é que a ‘meta final’ está definida. Sem um alvo para o desempenho, os gestores gerem às cegas, os funcionários não têm orientação, os responsáveis pela definição de políticas não sabem o que está a dar

bons resultados, e os clientes não fazem ideia sobre o sítio onde podem ser mais bem servidos” (Gore, 1994:186, aspas no original).

Evidentemente que a posição de Al Gore, aqui invocada, é altamente discutível, uma vez que a educação tem objetivos imensuráveis, muito para lá da mera qualidade que é legítimo exigir das linhas de produção de Henri Ford ou dos Princípios Gerais da Administração de Henri Fayol. Não é o momento de convocar a argumentação que a deve contrariar, mas tão só assinalar uma posição que não é, nem de longe nem de perto, próxima daquela que resulta das nossas convicções e da já larga e diversificada experiência neste campo.

### 3.4 Estado de Competição, Estado-em-Rede e Estado Articulador

Afastadas do conceito de *Welfare State* estão ainda os conceitos de Estado de Competição, Estado-em-rede e Estado-articulador. A este respeito Fátima Antunes defende que:

“temos procurado apreender e condensar os complexos de relações sociais que corporizam reestruturações emergentes dos papéis do Estado através das noções de Estado de Competição, Estado-em-rede e Estado-articulador, que, embora de modo imperfeito e insatisfatório, pretendem dar conta de formas específicas de acção estatal que podem surgir singularizadas ou combinadas em determinadas áreas da vida social.” (2005: 39)

O *competition state* atua de forma a ajustar a economia nacional ao funcionamento e às regras da globalização. Portanto, a promoção da competitividade é a pedra angular desta forma de regulação. Há uma nítida necessidade de compatibilizar os mercados internos à competitividade internacional. O Estado aceita fragilizar-se para se fortalecer noutra dimensão.

O *network state* preocupa-se com estratégias de intervenção em áreas que escapam ao controlo de soberania nacional. Trata-se no dizer de Fátima Antunes:

“da tentativa de ganhar alguma capacidade de gestão face a questões que nenhum Estado pode enfrentar isoladamente, sejam elas a economia global, o ambiente ou a segurança. O Estado sobrevive enquanto organização política decisiva dado que as entidades supranacionais [...] são criação sua e nelas permanece como principal actor.” (2004: 84-85)

O Estado-articulador preocupa-se com a mediação dos interesses sociais, uma vez que tem consciência de que não é o único, nem o mais importante protagonista institucional.

### 3.5 Estado Gestionário/Gerencialista

O Estado, nas duas últimas décadas, tem sofrido uma “revolução permanente”. As reformas sucedem-se a um ritmo acelerado na tentativa, por vezes desesperada, de acompanhar a vertigem da mudança. Há a necessidade de procurar termos novos, na tentativa de acompanhar o devir. Desta forma novas denominações tentam estar próximas e identificar genericamente a natureza da mudança no próprio Estado. Somos, assim, confrontados por Clarke e Newman com o conceito de Estado

Gestionário, entendido como “uma formação cultural e um conjunto específico de ideologias e práticas que formam um dos sustentáculos de um pacto político emergente” (1997: ix). Aparece-nos na sua obra a preocupação em perceber o impacto do gerencialismo nas relações sociais, mediadas por um conjunto alargado de realinhamentos quer estruturais quer institucionais entre o Estado e o cidadão, entre o que é do domínio público e o que é do privado, ou entre aqueles que fornecem e aqueles que usufruem dos serviços públicos, ou ainda a relação entre a gestão e a política.

Fala-se também de “fragmentação” e “dispersão” na conceção de Clarke e Newman, como conceitos dominantes na mudança recente do Estado e na forma como se organiza.

Como nos dizem Clarke e Newman “a dispersão foi uma estratégia política para reconstruir quer o Estado quer a coordenação das suas funções de bem-estar” (1997: 29). Esta dispersão estratégica de poder exigiu novos e complexos realinhamentos e jogos de centralização e descentralização do poder do Estado. O gerencialismo, enquanto ideologia desta mudança, teve um papel importante na legitimação quer das relações quer das formas organizacionais. Sobre estes arranjos, necessariamente dinâmicos, parece unânime a opinião de que respondem bem à mudança. Porém, são instáveis, “construídos em torno de formas de relações e de poder que institucionalizam novos focos (*sites*) de resistência, contestação e contradição.” (*ib. ibid.*: 33, parêntesis e itálico no original).







## 1. BREVES NOTAS

O objetivo central deste capítulo constrói-se no propósito de viajar por alguns autores de referência e algumas das suas perspetivas sociológicas, que possam contribuir para a compreensão e aprofundamento do tema em estudo.

Fá-lo-emos ancorados numa estratégia propositada de individualização para que, mais objetivamente, sejamos capazes de enquadrar os fundamentos do sucesso escolar que cada uma das perspetivas sociológicas desenvolveu. Temos contudo consciência de que as perspetivas daqueles autores bem como os seus conceitos e as suas teorias não são estanques, mas antes se interpenetram, articulam e complementam.

Começaremos pela invocação do pensamento sociológico de Émile Durkheim, uma vez que achamos importante chamar à liça aquele que foi considerado o pai da sociologia e que desenvolveu conceitos primeiros ligados à educação e à socialização.

Seguidamente e para a sustentação do estudo do fenómeno que mais tarde se perceberá como o sucesso escolar estatisticamente improvável, selecionaremos algumas visões sociológicas que nos pareceram paradigmáticas. Convocaremos as ideias de Pierre Bourdieu, a fim de interpretarmos, nomeadamente, o conceito de capital cultural. De seguida, visitaremos Christian Baudelot e Roger Establet, para a abordagem do desempenho escolar de género (feminino). Por fim, conviveremos com Bernard Charlot e Bernard Lahire nas trajetórias escolares atípicas. Para além da análise do pensamento destes sociólogos, recorreremos, igualmente, à interpretação que outros fizeram às suas obras.

A partir daqui, aprofundaremos os contributos de alguns dos diferentes atores envolvidos na construção daquelas trajetórias escolares, como sejam: o estudante, a escola e a família.

Impõe-se ainda clarificar a opção pelo recurso amiudado a estudos brasileiros sobre os fenómenos em causa. De facto, sentimos alguma dificuldade em selecionar literatura produzida em Portugal, o que justifica a nossa alternativa pela procura de alguns dos fundamentos que os explicam noutros contextos sociais, que no fundo, sociologicamente falando, acreditamos não serem estruturalmente muito diferenciados dos que os hão de explicar no contexto específico onde se desenvolve o presente estudo.

## 2. ÉMILE DURKHEIM - APONTAMENTOS

Para Émile Durkheim<sup>72</sup> qualquer criança ao nascer é apenas um organismo biológico, portanto um ser culturalmente em branco. Afirma que “a criança, ao entrar na vida, não traz consigo mais do que a sua natureza de indivíduo” (Durkheim, 2007: 15). Do contacto com o ambiente grupal, ela vai sendo transformada num ser cultural. Gradualmente, vai tomando consciência do mundo que a rodeia, repetindo e imitando atitudes e comportamentos, acomodando-se e assimilando valores e normas, aprofundando técnicas e práticas que lhe permitem ultrapassar a sua fase biológica. Por isso, o autor defende que o comportamento individual não é instintivo, mas produto de um processo complexo de aprendizagens. A esta adequação comportamental, o mais das vezes inconsciente, resultante do contacto com os procedimentos sociais, chama Durkheim processo de socialização. Processo, porque não consiste num ato único, bem determinado no tempo, mas de uma complexa acomodação/assimilação constante, desde o berço à cova. Por isso, a socialização é um processo dinâmico e permanente de inculcação de cultura, que nunca nos abandona. Sendo assim, a nossa liberdade de ação não é absoluta, pois a integração e a aceitação social exige a integração dos modelos formais e informais do grupo, sob pena de sanções que impedem o desvio à norma. O comportamento humano é por isso um comportamento aprendido. Isso mesmo reforça Worsley quando nos diz que:

“tal como aprendemos um jogo jogando-o, também aprendemos a viver vivendo. Somos socializados através das próprias actividades em que participamos.” (1983: 203)

Sendo a escola uma realidade obrigatória, precocemente presente na vida de cada um, cada homem desde que entra na escola, depara-se com o primeiro processo formal de socialização. Antes, porém, já tinha tido início um processo primário de socialização, no contacto com a família, com o grupo de amigos e com os próprios *media*. Contudo a escola surge realmente como o grande agente socializador, criado propositadamente para o efeito e cujo estatuto lhe é conferido pelo crescente número de anos que por lá passamos e pela sua função específica de nos transformar em seres “úteis” à sociedade. Assim, o autor vê a educação como uma “coisa eminentemente social” (Durkheim, 2007: 14) e considera existirem tantas educações em cada sociedade, quantos os diferentes meios sociais em que nos integramos. Por isso Durkheim defende que “toda a educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (1984: 48). Nesta senda, continua afirmando que a educação:

---

<sup>72</sup> Célebre pedagogo e sociólogo francês (1858/1917), considerado um dos pais da sociologia moderna, foi pioneiro no recurso ao método científico para estudo do suicídio. Para além de outras, publicou duas obras de referência: *As regras do método sociológico* (1895) e o *Suicídio* (1897), consideradas marcos na emancipação da Sociologia como ciência.



*“É a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente.”* (2001: 13, itálico no original)

Desta forma, resulta que “a educação é uma socialização...da jovem geração” (Durkheim, 2007: 14, aspas no original). É assim, porque em cada homem coexistem dois seres distintos, apenas separáveis por mera abstracção: o ser individual e o ser social. O primeiro confina-se a “todos os estados mentais que apenas têm a ver connosco e com os acontecimentos da nossa vida pessoal” (*ib. ibid.*: 14-15). O segundo refere-se a um sistema de “ideias, de sentimentos, de hábitos” (*ib. ibid.*: 15) que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo social em que estamos inseridos. Este ser social não nasce com o homem, mas é construído à medida que cada um cresce em interação com os outros. É esta, a grande “obra da educação” (*ib. ibid.*: 15), pois a “hereditariedade transmite apenas os mecanismos instintivos que asseguram a vida orgânica [...]. A transmissão dos atributos específicos que distinguem o homem” (*ib. ibid.*: 15) como ser racional, faz-se por uma via social, por via da educação. De facto, “dizer que a educação é uma coisa social não é formular um programa de educação; é verificar um facto” (*ib. ibid.*: 17).

Durkheim define a educação como uma socialização da criança, defendendo que é “possível individualizar socializando” (*ib. ibid.*: 19) e sublinha que:

*“para que haja educação, é necessário termos em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma acção exercida pelos primeiros sobre os segundos.”* (*ib. ibid.*: 49)

Continua dizendo que:

*“a educação tem por objectivo sobrepor ao ser individual e a-social que somos à nascença, um ser inteiramente novo. Deve levar-nos a ultrapassar a nossa natureza inicial: é através desta condição que a criança se tornará um homem.”* (*ib. ibid.*: 67)

Sendo assim, para que a educação possa produzir esse efeito socializador, não deve ser “abandonada totalmente à arbitrariedade dos particulares” (*ib. ibid.*: 61). Uma vez que se lhe reserva uma função essencialmente social, o Estado não se pode alhear deste desiderato sem que isso signifique, obrigatoriamente, a monopolização do ensino. O Estado deve, no entanto, em nome do interesse público, manter as outras iniciativas educativas sob o seu controlo. Como afirma Durkheim:

*“O papel do Estado é esclarecer [os] princípios essenciais, [comuns a todos] fazê-los ensinar nas suas escolas, velar para que em nenhum lugar as crianças os ignorem, e para que em todo o lado se fale deles com o respeito que lhes é devido. Há sob este aspecto, uma acção a exercer que será talvez tanto mais eficaz quanto menos agressiva e menos violenta, e que melhor se saiba conter em limites ajuizados.”* (*ib. ibid.*: 62)

### 3. OS FUNDAMENTOS DO SUCESSO ESCOLAR

#### 3.1 A Teoria da Reprodução Social na senda de Pierre Bourdieu

Até meados do pretérito século, atribuía-se à instituição escolar a dupla missão de contribuir para o crescimento económico e para a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais moderna. Acreditava-se que a escola para todos, pública e gratuita promoveria, de *per si*, a igualdade de oportunidades e que a competição, no seio do sistema educativo, destacaria os mais dotados em termos individuais. Este fenómeno induziria, de forma natural, a mobilidade social ascendente, proporcionando o acesso, por mérito próprio, aos patamares mais elevados da hierarquia social. Por isso, a escola era tida como uma instituição neutra, promotora e difusora de um conhecimento objetivo e neutro, portanto potenciadora de uma seleção orientada por critérios meramente racionais. Contudo, os acontecimentos verificados nos anos sessenta, comprometeram esta conceção de escola. À visão otimista, de inspiração funcionalista, sucedeu uma outra pessimista, baseada num duplo movimento social que trouxe uma visão nova à coisa da educação: um desses movimentos teve origem numa série de pesquisas quantitativas realizadas em Inglaterra, em França e nos Estados Unidos da América. Enfatizando “o peso da origem social sobre os destinos escolares” (Nogueira & Nogueira, 2002: 16)<sup>73</sup>, este movimento veio minar a confiança na propalada igualdade de oportunidades, patrocinada pela escola dita democrática. Assim, seria legítimo concluir que “o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente dos dons individuais, mas da origem social dos alunos” (*ib. ibid.*: 17); o outro movimento, originado pelos efeitos inesperados do fenómeno da massificação, trouxe, sobretudo aos franceses, um “progressivo sentimento de frustração [...] com o carácter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e económico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho” (*ib. ibid.*: 17).

Efetivamente, o movimento de contestação de 1968, criticando com veemência o sistema educativo da época, bebeu a inspiração no inconformismo e na decepção da “geração enganada” (Bourdieu, 1999b: 161). O autor, a partir da década de sessenta, encontrou uma resposta alternativa, global, teórica e empiricamente sustentada, para a questão das desigualdades escolares. Contestando o paradigma funcionalista, propôs uma nova fórmula de leitura do fenómeno, capaz de o explicar numa outra dimensão. Defendeu a existência de uma forte correlação entre o desempenho escolar e a origem social dos estudantes. De facto, como nos referem Nogueira & Nogueira nos seus estudos sobre o autor:

---

<sup>73</sup> C. Nogueira & M. A. Nogueira, 2002, desenvolveram, na obra citada (cf. referência bibliográfica), estudos aturados sobre a obra de Pierre Bourdieu.

“onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.” (2002: 17)

A sua tese principal, em matéria de sociologia da educação, passou a considerar que os alunos não eram seres abstratos e por isso não competiam em condições relativamente igualitárias na escola. Eram antes indivíduos dotados de um património social diferenciado. Por isso, o nível de sucesso alcançado por cada um, não deveria ser explicado tanto pelas suas capacidades pessoais, mas antes pela sua própria origem social, que favoreceria mais uns do que os outros, face às exigências da escola. Por outro lado, e no que respeita ao papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, defendia que a instituição não era neutra nem imparcial, isto é, não premiava o talento a partir de unidades de medida objetivas, mas antes, como reforçam Nogueira & Nogueira:

“representa e cobra dos alunos [...] os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes [...] mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças académicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.” (*ib. ibid.*: 18-19)

Desta forma se conclui que o autor nega, quanto pode, o “caráter autónomo do sujeito individual” (*ib. ibid.*: 20). Defende que o indivíduo é portador de um património objetivo, externo a si próprio, constituído pelo conjunto de bens e serviços a que ele tem acesso e que podem ser colocados ao serviço do seu sucesso escolar. É aquilo a que chama “capital económico”. Por outro lado, cada um é igualmente portador de um conjunto de relacionamentos sociais e de influências familiares a que chamou “capital social”. Por outro, ainda, cada indivíduo detém um “capital cultural” com origem nos títulos académicos das pessoas que constituem o contexto social mais próximo, a sua própria família. Bourdieu defende ser precisamente este tipo de capital, o cultural, o elemento que pressupõe um maior impacto na definição do percurso escolar de cada um, pois facilita a aquisição dos conteúdos, dos códigos e das linguagens escolares. Como bem nos dizem Nogueira & Nogueira:

“A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitarão o aprendizado escolar na medida em que funcionarão como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favorecerá o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciará um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação.” (*ib. ibid.*: 21, parêntesis no original)

A ênfase, colocada por Bourdieu, na relação com o saber, constitui-se como uma das características principais da sua teoria. Considera-a tão importante que chega a afirmar que:

“Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal ‘natural’.” (Bourdieu, 1999b: 9, aspas no original)

Explica, deste modo, que a desigualdade no desempenho escolar dos alunos oriundos de diferentes estratos sociais se correlaciona, diretamente, com a distribuição igualmente desigual do “capital cultural” específico das classes sociais, contrariando, assim, o determinismo, antes conferido às aptidões individuais naturais e às teorias do capital humano.

Considera também que o “capital cultural” é herdado, integrando a possibilidade de se transformar noutros tipos de capital. Aliás, “o capital económico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural” (Nogueira & Nogueira, 2002: 22). Para além do mais, este capital, o cultural, pode ainda existir sob três formas distintas: no estado *incorporado*, sendo o que maior impacto tem na definição do destino escolar, existe sob a “forma de disposições duráveis do organismo” (Bourdieu, 1999b: 74) pressupondo um trabalho de inculcação e de assimilação; no estado *objetivado*, correspondendo aos bens culturais “quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas” (*ib. ibid.*: 74); e no estado *institucionalizado*, que se manifesta sob a “forma do diploma” (*ib. ibid.*: 78).

Bourdieu introduz igualmente outro conceito complexo, o do *habitus*, que concretiza o entendimento acerca da relação que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade. A este propósito Nogueira & Nogueira sublinham que:

“cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma de *habitus*.” (2002: 22)

Este conceito permite ponderar a mediação entre os condicionamentos sociais e a subjetividade dos indivíduos (Setton, 2005)<sup>74</sup>. Contribui, também, para superar a oposição existente entre o indivíduo e a própria sociedade. O *habitus* permite fazer escolhas, decidir, orientar a ação sem que disso se tenha devida consciência. Materializa-se através de um complexo de perceções e valores que ajudam o indivíduo a circular, física e simbolicamente, no seu espaço social. Aplicado ao fenómeno da educação, este conceito ajuda a perceber como é que os grupos sociais, partindo dos exemplos de (in)sucesso dos seus membros no contexto escolar, passam, inconscientemente, a adaptar as suas estratégias para o sucesso, em função dessas mesmas leituras. Estarão, então, disponíveis a investir

---

<sup>74</sup> Setton, 2005, desenvolveu, na obra citada (cf. referência bibliográfica), estudos sobre o conceito de capital cultural.

um maior ou um menor esforço no percurso escolar, conforme sejam capazes de perceber serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.

Pese o préstimo e o largo alcance da teoria sociológica da educação de Bourdieu, constituindo, mesmo hoje, um dos principais paradigmas utilizados na interpretação sociológica do fenómeno social da educação, ainda assim, não podemos deixar de a reconhecer eivada de algumas limitações e críticas. As objeções mais significativas, referenciadas a Bernard Charlot e Bernard Lahire, situam-se, justamente, sobre as formas de transmissão do capital cultural e por conseguinte do *habitus*.

### 3.1.1 A Teoria da Reprodução Bourdesiana revisitada por Pedro Abrantes

A teoria da reprodução social que Bourdieu e Passeron apresentam na sua obra *La reproduction* de 1970, mais do que rejeitada pelo confronto com as posteriores correntes internacionais da sociologia da educação, tem sido revisitada, revista e até complementada por diferentes investigadores. Isso mesmo vem acontecendo com Pedro Abrantes que, baseando-se nas pesquisas sobre a mobilidade social, os currículos escolares e os processos de ensino-aprendizagem, estuda a pertinência daquela teoria na análise dos fenómenos que ocorrem na sociedade portuguesa da atualidade. Parece concluir que a teoria, se revista, pode integrar interessantes potencialidades e prometedoras virtualidades na compreensão das realidades educativas e na sua relação com as estruturas sociais.

Com ele, também nos parece legítimo questionar até que ponto uma teoria, com mais de 40 anos, será ainda válida e relevante num contexto social convulsivo e em acelerada mudança como é o nosso.

Importa, de facto, como diz Abrantes:

“[inscrevermo-nos] então no esforço colectivo de avaliação rigorosa de ‘uma das orientações teóricas mais estimulantes e complexas das ciências sociais’, genuína manifestação do respeito por uma obra e contribuição para o avanço científico, a partir da dupla recusa das tendências recentes para a sua idolatração ou negligência.” (2011: 262, aspas no original)

A teoria da reprodução bourdesiana “assenta na premissa de que as relações de poder, nas sociedades humanas, contêm sempre uma dimensão de violência simbólica” (*ib. ibid.*: 2011: 262). Isto é, aquelas relações impõem um conjunto de referentes culturais de quem domina sobre quem é dominado, com legitimação e reforço desse estatuto de privilégio. Assim, a necessidade de coação para ajuste à norma varia na razão inversa da capacidade de inculcação e de legitimação daqueles referentes. Dito de outra forma, a coação é tanto mais necessária quanto menor for a eficácia dos processos de imposição daqueles elementos culturais por parte da classe dominadora.

Ora, a primeira parte da obra *La reproduction* organiza-se, segundo Abrantes (2011), com base na sustentação de quatro proposições que a seguir tentamos sistematizar:

**Quadro III – Sistematização das proposições da 1ª parte de *La reproduction***

PROPOSIÇÕES			
Qualquer	1. ação pedagógica <sup>75</sup>	constitui	violência simbólica
	2. ação pedagógica	implica	autoridade pedagógica <sup>76</sup> autonomia relativa <sup>77</sup>
	3. sistema educativo	(re)produz	condições necessárias a uma acção pedagógica institucionalizada <sup>78</sup>
	4. Trabalho pedagógico	é orientado para	formação de um <i>habitus</i> <sup>79</sup>

**Fonte:** Síntese nossa, partindo da sistematização de Pedro Abrantes sobre a 1ª parte da obra *La reproduction*

Na segunda parte de *La reproduction*, como refere o autor:

“procura-se demonstrar como o sistema de ensino francês dos anos 60 reflecte as proposições universais apresentadas, não deixando de constituir um caso singular de conservadorismo institucional, que se explica pela (e reproduz a) estrutura de classes da sociedade francesa.” (*ib. ibid.*: 264, parêntesis no original)

Conclui ainda que:

“o sistema educativo é, então, concebido como uma sequência de mecanismos legítimos de selecção que, assentes na socialização primária e na fidelidade aos arbitrários escolares, só pode operar uma dupla reprodução (social e cultural).” (*ib. ibid.*: 265, parêntesis no original)

A teoria da reprodução teve um forte impacto no panorama sociológico internacional, particularmente no europeu. Até mesmo países como Portugal, em que a realidade social/educativa era muito diferente da francesa dos anos 60, não lhe passaram ao lado. Os anos 80 foram marcados pela instituição da teoria como um saber fundamental quer na investigação, por ser capaz de explicações sociológicas para os fenómenos educativos, quer ao nível do ensino da própria sociologia da educação. Esta década ficou ainda marcada pelo aparecimento das primeiras críticas. Como argumenta Abrantes:

“Em Portugal, mesmo entre autores que reconhecem a enorme valia da teoria da reprodução, têm surgido críticas ao ‘profundo fatalismo sociológico’ e às ‘tautologias funcionalistas’ que transportam ‘o risco de alimentar discursos de *renúncia* à possibilidade de um sistema mais igualitário’.” (*ib. ibid.*: 267-268, aspas e itálico no original)

<sup>75</sup> Ocorre de uma relação desigual e impõe significados que reproduzem a ordem que domina. Como refere Abrantes: “as relações de poder atribuem sentido e conteúdo às acções pedagógicas, legitimando-as e hierarquizando-as” (2011: 263).

<sup>76</sup> As relações de poder atribuem a certos indivíduos ou instituições a faculdade de ensinar.

<sup>77</sup> “A autoridade pedagógica é sempre delegada [...] pelas classes dominantes, sendo legítima apenas na medida em que sublima a cultura dominante e reforça a ordem social” (*ib. ibid.*: 263).

<sup>78</sup> Validação jurídica de diplomas, formação de docentes e controlo sobre o trabalho pedagógico.

<sup>79</sup> Duradoiro, transferível e exaustivo. Entenda-se *habitus* por pluralidade de experiências, representações e práticas sociais.

Abrantes, ancorado nas teorias de Lahire, que apontam “para as possibilidades da acção (individual e colectiva) sobre a realidade social – e para os efeitos perversos de conformação que poderá ter a teoria da reprodução” (*ib. ibid.*: 268, parêntesis no original), salienta que:

- a) não se conhecem estudos “que reportem mudanças consideráveis no princípio tendencialmente reprodutivo em que continua a assentar a relação entre estrutura social e sistema educativo” (*ib. ibid.*: 268);
- b) “existem diversas lógicas e forças sociais, observáveis a nível *micro*, mas que se confrontam inevitavelmente com um princípio *macro* de dupla reprodução (estrutural e cultural) e, em muitos casos, não lhe consegue resistir” (*ib. ibid.*: 268, parêntesis e itálico no original);
- c) “as ‘leituras fatalistas’ da teoria da reprodução enquadram-se num processo propriamente escolar [...] de ‘neutralização do saber’, submetendo-o às lógicas da instituição e mitigando assim o seu potencial disruptivo” (*ib. ibid.*: 268, aspas no original);

Assim, Abrantes discute a utilidade da teoria da reprodução para o entendimento da relação entre o sistema educativo e a estrutura social no contexto da sociedade portuguesa atual, abordando o fenómeno em três dimensões distintas: o papel da escolaridade na reprodução e/ou mobilidade social; a definição político-administrativa do currículo escolar; e a relação pedagógica e a dialética ensino/aprendizagem.

Quanto à primeira dimensão, releva que a massificação escolar, “especialmente veloz e recente em Portugal” (*ib. ibid.*: 269) está longe de ser socialmente igualitária como é o exemplo dos jovens das classes populares portuguesas que, para além de mais suscetíveis à reprovação, estão sub-representados no contexto do ensino secundário regular para serem orientados preferencialmente para cursos profissionais, tidos como oportunidades de 2ª categoria e que vem mitigando uma sociedade dual em evolução entre os “‘filhos’ da escola e os seus ‘bastardos’” (*ib. ibid.*: 270, aspas no original). Para além do mais, “as famílias com maiores capitais culturais, pressionadas por uma ideologia securitária e pelo aumento da competição escolar, desenvolvem estratégias incisivas de salvaguarda, para os seus descendentes, de privilégios educativos” (*ib. ibid.*: 270). De facto o sistema, ao serviço dos interesses de classe, parece acolher e legitimar aquilo a que Abrantes chama “açambarcamento de oportunidades” (*ib. ibid.*: 270). Argumenta que:

“É indesmentível que os jovens das classes dominantes têm hoje de empenhar-se no trabalho escolar para conservar a posição de origem, e que os jovens mais inteligentes e esforçados das classes populares dispõem, através da escola, de uma via individual de mobilidade social. Mas a socialização prolongada de todos os jovens num contexto escolar (em que as possibilidades de êxito permanecem muito assimétricas em função da origem social), não deixa de contribuir para a conservação, naturalização e legitimação das desigualdades

sociais, vividas hoje de forma profundamente individualizada.” (*ib. ibid.*: 271, parêntesis no original)

Quanto à segunda dimensão, sobre os modos de (re)produção dos currículos escolares, o autor afirma que “mesmo em estudos que discutem a igualdade de oportunidades no sistema educativo, os currículos surgem notavelmente naturalizados, negligenciando-se o seu carácter socialmente construído, cuja importância na produção de desigualdades não é despiciente” (*ib. ibid.*: 272). De facto, os currículos escolares parecem hoje muito ambiciosos por quererem abarcar um conjunto lato de novas competências. Bebem inspiração numa nova cultura escolar assente em valores democráticos, modernos e universais como a cidadania, a tolerância e a inclusão, englobando novas problemáticas que antes não existiam ou não faziam sentido. Contudo, a metodologia de apropriação dos conteúdos insiste em continuar escolástica, propensa ao insucesso escolar das classes populares menos favorecidas.

No que respeita à terceira dimensão, vem-se notando em Portugal uma clara transformação das relações pedagógicas, traduzida num distanciamento, tendencialmente menor, entre o professor e o aluno, ou entre a escola e a família. A mudança no estatuto simbólico da escola e dos docentes, a democratização da instituição, a diminuição dos padrões de violência física e simbólica e o reconhecimento legal dos direitos das crianças e dos jovens, bem como o incentivo à participação dos cidadãos na coisa pública, para isso têm vindo a contribuir. Hoje, é cada vez mais difícil o absentismo à escola, particularmente por parte dos jovens, não só porque a sua participação no mercado de trabalho é ilegal antes dos 16 anos, como também porque a escolaridade é legalmente obrigatória e ainda porque as famílias estão tendencialmente mais despertas para os efeitos benéficos de uma escolaridade mais alargada. Isto não significa ausência de uma “degradação das condições necessárias à comunicação pedagógica, geradoras de ambientes de tensão permanente, que não propiciam o ensino/aprendizagem” (*ib. ibid.*: 276). Aliadas às concepções e práticas pedagógicas conservadoras de muitos professores, encontramos a permissividade e o comodismo dos pais que veiculam as lógicas reprodutivas do sistema. Então “a reprovação mantém-se como derradeiro instrumento de autoridade pedagógica e de violência simbólica, aplicado como penalização por infracções sistemáticas à ordem escolar” (*ib. ibid.*: 278). No entanto:

“o enfraquecimento dos instrumentos clássicos de violência simbólica conduziu a um certo esvaziamento das relações pedagógicas, com excepção de uma minoria de escolas e de professores que têm conseguido construir, de forma autónoma, um novo contrato com as respectivas comunidades locais.” (*ib. ibid.*: 278)



Por fim Abrantes conclui que a teoria da reprodução, pese embora ser suscetível do reconhecimento de algumas fragilidades, não foi refutada pelas propostas que se lhe seguiram e que tiveram o mérito de a enriquecer com o acrescento de novos ângulos de análise. Remata afirmando que:

“enquanto as classes dominantes e o corpo docente se imponham, a reprodução será o resultado expectável.” (*ib. ibid.*: 279)

### 3.2 A Origem Social e o Género na senda de Christian Baudelot e Roger Establet

Christian Baudelot e Roger Establet são dois sociólogos franceses, preocupados em desenvolver uma concepção crítica sobre a educação na escola francesa, inserida num contexto capitalista. Os autores, numa das suas obras de referência: *L'École Capitaliste en France* (1971), na perspetiva de Filomena Mónica perseguiram o objetivo da:

“crítica da concepção reformista da escola como uma instituição tendencialmente única, progressiva e hierárquica, cujos limites e deficiências resultariam de pretensos desvios a um ideal que, embora difícil, seria sempre susceptível de realização.” (1981: 67, itálico no original)

Muito influenciados pelo contexto vivido numa França em guerra com a Argélia, preocupam-se com o papel da origem social que consideram absolutamente decisivo para o sucesso escolar do aluno. Integravam um grupo de pensadores que seguiam e aprofundavam as ideias de Karl Marx, no que à educação respeita. Foram, também, decisivamente influenciados por Bourdieu, Passeron e Althusser. Os dois primeiros influenciaram mais Baudelot, pois afirma: “[ter sido] sobretudo seduzido pelo seminário que Bourdieu dava na École Normale Supérieure” (Almeida, 2008: 183), para continuar reforçando que:

“Em classe, ele [Bourdieu] explicava o que era a pesquisa, e isso foi realmente um trovão no céu sereno. Eu descobri ali como os gostos, os sentimentos, a maneira de se portar, o interesse por tal ou qual escritor, tal músico etc. estavam de fato profundamente ligados ao meu passado social, ao meio de onde eu vinha. Todos os méritos que eu me atribuía ao meu êxito escolar tinham sido, na verdade, produzidos em grande parte por todo um conjunto de favores advindos de meus pais, que tinham uma biblioteca, que conheciam certo número de coisas. Isso foi uma verdadeira revelação. O que me dava enorme prazer também em Bourdieu e Passeron era a maneira como eles concebiam seus seminários.” (*ib. ibid.*: 182)

O terceiro influenciou sobretudo Establet, a fazer fé no que ele próprio afirma: “Louis Althusser... claro...” (*ib. ibid.*: 183). Chegam mesmo a declarar que “estes dois professores, Althusser e Bourdieu [os] incentivaram a ser professores” (*ib. ibid.*: 185).

Para eles, o processo educativo, que tem lugar na escola, é desigual, pois a instituição é controlada pela classe dominante e portanto reprodutora de desigualdades sociais. A escola é segregadora por excelência, uma vez que divide e marginaliza parte dos alunos em ordem à

reprodução de uma sociedade de classes. Concluem que existem duas redes na escolarização: uma destinada à classe empresarial, a elite dominante, a outra destinada aos membros da classe trabalhadora, a dominada. A primeira teria acesso às melhores escolas, ao tempo e aos recursos necessários, incluindo atividades complementares de formação e educação que, para lá do currículo, contribuiriam para o sucesso, enquanto que os outros seriam vítimas da escassez de recursos e da ausência de contextos favoráveis àquele mesmo sucesso. A escolarização da classe dominante teria como objetivo a perpetuação dos seus privilégios; a da classe trabalhadora a manutenção do seu estatuto de dominada. Sendo assim, o processo de escolarização seria diferenciado para cada classe social, pese embora a ideologia defender o contrário.

A linguagem, na retórica do docente; nos currículos e programas; nas regras formais e informais da escola, é, para os autores, um fator determinante do sucesso/insucesso. Aliás, consideram-na mesmo semelhante e familiarizada com a linguagem da classe dominante. Por isso, entendem a escola como um prolongamento da vida dos filhos da classe empresarial. Para os filhos da classe operária, a escola é estranha, distante do seu quotidiano, ameaçadora e inibidora. Assim, as causas do fracasso escolar assentariam muito mais na escola e nas suas linguagens do que nas características do aluno enquanto pessoa, ou no seu legado cultural, veiculado pelo grupo social a que pertence.

Muito preocupados em explicar as transformações da realidade social como um todo, consideram os fenómenos, com origem na escola, capazes de potenciar a perceção dessa mesma transformação. Daí terem-se interessado, particularmente, pela inserção das meninas na instituição escolar, por considerarem a dimensão do género, particularmente o feminino, “importante [por ser] certamente a transformação social mais forte que podemos, registrar” (*ib. ibid.*: 194). Desta forma, podemos encontrar na sua obra *Allez les Filles* (1992), um fio condutor que confronta a correlação sucesso escolar/género com a correlação sucesso escolar/origem social. Como afirmam:

“On peut trouver un fil directeur à notre synthèse en confrontant la corrélation réussite scolaire-sexe avec la corrélation beaucoup mieux connue réussite scolaire-origine sociale.”  
(Baudelot & Establet, 1992: 141)

Na mesma linha de Bourdieu e Passeron, consideram determinística a origem social para o sucesso escolar e defendem que “si l’origine sociale n’explique pas toute la réussite scolaire, elle fournit le cadre nécessaire de l’investigation sur toute autre variable” (*ib. ibid.*: 141). Aliás, adiante afirmam mesmo que “les différences entre filles et garçons n’auraient aucun sens si elles ne s’observaient à classe sociale identique” (*ib. ibid.*: 142). Na análise, quando cruzam o género com a

origem social, concluem que a superioridade do sexo feminino se observa em todas as classes sociais, apesar de cada vez mais debilmente quando se ascende na hierarquia social. Como bem afirmam:

“la supériorité des filles s’observe dans toutes les classes sociales. Faible parmi les enfants de cadres supérieurs, l’écart tend à se creuser à mesure qu’on va vers les cadres moyens, les employés et les ouvriers.” (*ib. ibid.*: 146)

Concluem, igualmente, que o efeito da origem social no desempenho escolar dos estudantes é mais notório no género masculino do que no feminino. Não sendo possível, por parte das raparigas, a anulação completa do efeito da sua origem social, ainda assim, e relativamente aos rapazes, elas conseguem minimizá-lo, o que representa “une avancée sociale considérable” (*ib. ibid.*: 146).

Para Baudelot e Establet, tentar perceber e medir os efeitos do género no sucesso escolar exige revisitar, embora com base num novo olhar, as principais teorias da sociologia da educação, desde Durkheim a Bourdieu. Para Émile Durkheim a escola “n’est pas un simple lieu d’apprentissage, mais une véritable société” (*ib. ibid.*: 147) cumprindo as funções de inculcação dos valores dominantes, da socialização dos agentes e da organização da competição para o posicionamento social. A fim de explicarem a desigualdade social perante a escola e na linha de Bourdieu, os autores defendem que:

“le travail pédagogique scolaire consiste à inculquer des formes et des contenus sociaux proprement arbitraires du fait de la relation privilégiée que ces derniers entretiennent avec la culture des classes dominantes. Les conversions à la culture scolaire sont donc plus fréquentes et profondes quand elles s’opèrent chez des individus qui y sont préparés par leur culture familiale. Cette connivence entre la culture scolaire et la culture des classes dominantes permet à l’inculcation de fonctionner sur un mode largement implicite. Le public auquel le message scolaire est naturellement destiné se reconnaît spontanément dans la pédagogie invisible de l’école, qui n’est pour les autres qu’un discours codé malaisément déchiffrable.” (*ib. ibid.*: 147-148)

Defendem ainda que é no contexto escolar que os indivíduos aprendem a situar-se uns em relação aos outros, a decifrar as suas expectativas e a integrar as regras que orientam as interações. No que a esta matéria respeita, as meninas levam vantagem, explicando-se pela educação tradicional de subalternismo e de submissão a que ainda estão sujeitas. De facto:

“les filles partent avec un notable avantage, qu’elles tiennent de l’éducation traditionnelle qui leur est aujourd’hui encore donnée. On attend davantage de la petite fille qu’elle mette sa fierté à donner à autrui une image presentable.” (*ib. ibid.*: 150)

e continuando, afirmam que:

“une esthétique de l’ordre préside au rangement des bureaux, à la tenue des cahiers, aux attitudes correctes. Alors qu’on encourage le garçon à définir sa personnalité dans le contact avec les choses, la fille est préparée plutôt à se définir dans le regard des autres.” (*ib. ibid.*: 150)

Assim, acabam por concluir que os estereótipos sociais preparam melhor as raparigas do que os rapazes em ordem à integração no mundo social da escola, pese embora a “loi non écrite de la compétition scolaire” (*ib. ibid.*: 154) conferir vantagem aos rapazes.

Baudelot e Establet, na sua obra *Allez les Filles*, (*ib. ibid.*: 156-158) acabam por concluir genericamente que:

- a) depois da origem social, está no género a segunda dimensão mais importante da arquitetura de qualquer sistema educativo;
- b) como a origem social, o sexo toma vantagem na acumulação da eficácia escolar para as raparigas;
- c) a igualdade de acesso das raparigas a um determinado nível, acontece sempre no respeito pelas desigualdades sociais existentes; na escola as desigualdades sociais entre as raparigas, revelam-se menos do que entre os indivíduos do sexo oposto;
- d) os desvios entre os géneros diminuem à medida que aumenta o estatuto social e a riqueza;
- e) o efeito da origem social sobre o sucesso escolar é idêntico em todos os países, porém, a sua ação varia com o aumento dos escolarizados. Assim, nos países pobres os escolarizados verificam o domínio dos rapazes sobre as raparigas. Nos países ricos a “retraduction<sup>80</sup> scolaire” efetua-se segundo uma relação cruzada entre os dois sexos, cada um deles com vantagens e desvantagens na situação social de domínio;
- f) às raparigas foram reconhecidas, publicamente, as suas competências em todos os níveis do sistema escolar;
- g) as raparigas, ancestralmente excluídas (pela sua formação inicial) da cultura escolar de competição, veem hoje criado um novo estado de compensação escolar que tende a colocá-las em vantagem relativamente aos rapazes.

Estes autores, num esforço de compreensão do papel da escola enquanto agente de reprodução social, concluem na sua obra *L'école Capitaliste en France* que o “*objectif da escola não é unificar mas dividir*” (Mónica, 1981: 67, itálico no original).

---

<sup>80</sup> [Conceito sociológico de Bourdieu que] designa um fenómeno como prática institucional que simultaneamente valoriza o capital cultural gerado pelo trabalho pedagógico primitivo das classes dominantes e coloca de fora o capital cultural gerado pelo trabalho pedagógico primitivo das classes dominadas. Consultado em 23/01/2012 no sítio: <http://fastef.ucad.sn/Lien10/liens10a9.pdf>. (tradução nossa).

### 3.3 A Relação com o Saber na senda de Bernard Charlot

Bernard Charlot, francês, nasceu em Paris em 1944, no seio de uma família humilde operária, que mais tarde ascendeu à classe média. Foi muito influenciado pelas expectativas elevadas que a mãe colocava no seu projeto escolar. Aliás, segundo ele a “mãe teve um papel preponderante na [sua] formação” (Rego & Bruno., 2010: 147). Alfabetizado pela progenitora, na escola, “sempre pública” (*ib. ibid.*: 147) Charlot:

“era bom aluno mas [...] perdoado pelos amigos. [...] vivia [...] dois mundos [ser o melhor da turma e ter amigos entre os piores]. [Era] um aluno um pouco complicado para os professores: muitas vezes o melhor da turma, mas participante de um grupo que gostava de rir e, às vezes, resistia à escola. Mais tarde, isso [ajudou-o] a entender [as] coisas nesses dois mundos.” (*ib. ibid.*: 147)

Charlot é um filósofo, sindicalista de esquerda (*ib. ibid.*: 149) que se dedica ao estudo dos fenómenos da educação, particularmente os que respeitam à teoria da relação com o saber. Este gosto não deixa de ser curioso, pois “como todos os filósofos tinha bastante desprezo pela pedagogia” (*ib. ibid.*: 148). Esclarece que a sua “questão da relação com o saber está na encruzilhada da questão do sujeito, da desigualdade social e do saber” (*ib. ibid.*: 155). Confrontado, em França, com a mesma preocupação que o ocupou na Tunísia: “a diferença [enorme] entre a realidade e a teoria<sup>81</sup>” (*ib. ibid.*: 148), procurou decifrar a relação que os alunos de diferentes classes sociais, particularmente das mais humildes, a que chama populares, estabelecem com a escola e o saber. Baseado num estudo, cujo objeto se debruçava sobre a relação que os alunos dos meios populares das escolas dos subúrbios de Paris têm com o saber, publicado sob o título *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Charlot questiona o facto dos sociólogos da reprodução concluírem que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, por existir uma correlação estatística entre os resultados escolares e a categoria socioprofissional dos progenitores. Convocando as teorias de Bourdieu e os seus conceitos de *habitus* e de *capital cultural*, Charlot, na perspetiva de Madeira, defende que:

“os jovens não só são dotados de *habitus* diferentes como recebem por transmissão familiar um capital cultural quantitativa e qualitativamente diferente. Mas [...] herda-se um capital cultural socialmente diferenciado mas não se herda o sucesso escolar, que pressupõe um trabalho intenso de valorização desse capital.” (Madeira, 2003:167, *italico no original*)

Assim sendo, o sucesso e o fracasso não poderão ser explicados pelo capital cultural recebido, não sendo mesmo possível compreendê-los pelo conhecimento da origem social dos jovens. Madeira conclui ainda que:

“o universo das aprendizagens dos jovens [...] é dominado pelas relações com os outros [sendo que] para a maioria destes jovens, [origem popular] as expectativas giram à volta do

<sup>81</sup> que chegou mesmo a despoletar a ideia de ser o discurso pedagógico “uma mistificação porque não fala da situação real” (*ib. ibid.*: 148), enfatizando até na sua obra “A mistificação pedagógica” o desfasamento “entre o discurso teórico pedagógico e a prática, a realidade social” (*ib. ibid.*: 150).

triângulo: estudos, diploma, trabalho, ou seja, ir à escola para obter um diploma que lhe permita mais tarde ter um emprego.” (2003:169-170)

Efetivamente os “jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber e que aprender não apresenta um sentido unívoco” (Charlot, 1996: 47). Portanto, o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos não se explica definitivamente pela sua classe social de pertença e em consequência pelas facilidades ou dificuldades inerentes à respetiva origem social. Deve, antes, suscitar uma reflexão sobre o efeito de uma maior ou menor atratividade que as atividades escolares possam representar para cada um. Em função da significatividade e do prazer que aquelas possam proporcionar, assim o aluno decide emprestar-lhes um maior ou um menor esforço intelectual para apropriação dos saberes veiculados pela escola. Charlot, na entrevista realizada por Rego & Bruno, refere que:

“só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central.” (Rego & Bruno, 2010: 151)

Charlot propõe que a visão determinística da origem social, sobre a qual assentou a explicação do fenómeno do sucesso/insucesso escolar nas décadas de 60/70, seja substituída por uma outra mais positiva, com base no indivíduo, particularmente na sua história de vida, nas suas motivações e interesses e nas suas atividades do quotidiano. Inquietam-no as contradições entre as formas de aprender no mundo exterior à escola e aquelas que o êxito escolar reivindica. As formas de aprender são para o autor heterogêneas e defende que “há coisas que só se podem aprender na escola” (*ib. ibid.*: 151) pese embora muitas outras, significativas, se aprenderem fora dela. Para Charlot o ser humano nasce incompleto, porém, nascendo num contexto humano ele tem acesso a um determinado património cuja apropriação, através da educação, lhe cria a condição que o distingue dos irracionais. Sendo a “essência do ser humano [...] o conjunto das relações sociais” (*ib. ibid.*: 151) ou seja, tudo aquilo que o homem construiu ao longo da sua história e que lega aos vindouros através da obrigação de aprender, exige um movimento inacabado de apropriação do mundo preexistente. Essa apropriação (educação) desencadeia três processos complexos: um de humanização (tornar-se homem), um outro de subjetivação (tornar-se único) e outro de socialização (tornar-se parte da comunidade). Ora, como afirma: “na pesquisa em educação, devemos considerar o aluno como um ser humano indissociavelmente social e singular” (*ib. ibid.*: 152).

Muito influenciado pela psicanálise, para “entender quais são as raízes do desejo de aprender e saber” (*ib. ibid.*: 152), Charlot acredita que o ser humano nascendo, como já se disse, incompleto, tem necessidade de se completar, através da apropriação do saber. Afirma: “por nascer incompleto, o

ser humano vive procurando o que lhe permitiria completar-se” (*ib. ibid.*: 152) devendo, no entanto, manter o seu corpo biológico para que essa apropriação seja possível através de uma dialética de dominação e de exploração permanentes.

Charlot, na sua obra *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria* (2000), questiona-se sobre as razões que estarão na origem de alguns alunos fracassarem na escola. A probabilidade disso acontecer é maior com crianças originárias de meios sociais mais débeis, pese embora o paradoxo de algumas delas serem capazes de alcançar sucesso. Refere que “a expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (Charlot, 2000: 13, aspas no original). Porém, tratando-se de uma noção extremamente complexa:

“que recobre tantas coisas e que remete a tantos processos, situações e problemas, ainda por cima tão diferentes entre si, deveria aparecer como confusa e vaga. Na verdade, não é assim: cada manifestação do ‘fracasso escolar’, por mais diferente que seja das outras, tende, ao contrário, a confirmar o caráter de evidência dessa noção.” (*ib. ibid.*: 14, aspas no original)

ainda assim, não deixa de ser útil, enquanto chave, para perceber o que acontece na escola. Contudo, os discursos sobre o fenómeno do fracasso escolar parecem incapazes de se libertar do espantilhado imposto pelas sociologias da reprodução de Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, que atribuíam à origem social a causa principal do insucesso. A Charlot interessa mais estudar a relação dos alunos com o saber, do que propriamente o fracasso escolar, uma vez que do seu ponto de vista “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (*ib. ibid.*: 16, aspas no original). Para Charlot, o insucesso escolar não pode ser explicado pela origem social, pese embora considerar que tem alguma correlação com as desigualdades sociais. Isto é, defendendo que “a origem social não produz o fracasso escolar” (*ib. ibid.*: 25) chega mesmo a afirmar que “os alunos em situação de fracasso não são deficientes socioculturais” (*ib. ibid.*: 25). Aliás, se assim fosse, como explicar que certas crianças de meios populares obtenham sucesso na escola?

O discurso da deficiência sociocultural proporciona “importantes benefícios ideológicos aos docentes” (*ib. ibid.*: 29) e por isso aderem massivamente às teorias da reprodução, uma vez que os libertam da obrigação de explicar o insucesso pelo fracasso das suas práticas. Convém então que desta leitura negativa da realidade social se evolua para uma outra leitura mais positiva ligada “à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (*ib. ibid.*: 30). Assim, para Charlot “procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é

considerar que todo o indivíduo é um *sujeito*, por mais dominado que seja” (*ib. ibid.*: 31, *itálico no original*).

Na perspectiva do autor, o fracasso escolar deve ser explicado em termos de relação com o saber, pelo que propõe a construção de uma sociologia da relação com o saber, porém diz que:

“construir [essa sociologia] implica a transgressão de um tabu: tal sociologia deve ser, de maneira deliberada e sem envergonhar-se, uma sociologia do sujeito. Ao construir-se como tal, ela encontrará outras disciplinas [ex: psicologia, psicanálise, filosofia, antropologia, ciências da educação etc] que também trabalham sobre a questão do sujeito ou a do sentido. Uma sociologia da relação com o saber não pode pretender construir, sozinha, a teoria da relação com o saber, hoje em um estágio embrionário.” (*ib. ibid.*: 87)

### 3.4 Os Percursos Escolares Atípicos na senda de Bernard Lahire

Bernard Lahire, sociólogo francês, nascido em 1963 em Lyon, oriundo de uma família humilde dos bairros operários da cidade, refere na entrevista concedida a Setton que:

“[cheguei] à universidade com os questionamentos e as inquietações próprias [da sua] situação de trânsfuga de classe, e nela [encontrei] a sociologia, que começou a [trazer-lhe] respostas satisfatórias. Rapidamente [comecei] a viver a sociologia como uma vocação e de forma apaixonada.” (2004: 315)

Admirador crítico da sociologia de Bourdieu e ao arrepio da maioria dos sociólogos franceses que se “esfalfam negando as contribuições desse autor ” (*ib. ibid.*: 317), preocupa-se “sobretudo [em] afrontar essa sociologia, de [se] apropriar dela e de transformá-la do interior” (*ib. ibid.*: 317). Isto é, inventando uma nova forma de “pensar o mundo social segundo uma escala individual” (*ib. ibid.*: 317). As suas interrogações “são originárias da superação crítica [...] da teoria do *habitus*” (*ib. ibid.*: 317, *itálico no original*).

Crítico daquela teoria bourdesiana que fazia assentar sobre a base estável do *habitus* familiar o sentido da aquisição das experiências ulteriores, Lahire defende que as crianças na actualidade, desde muito cedo, convivem com uma grande diversidade de contextos socializadores pelo que “os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos” (*ib. ibid.*: 318). Assim, fala “de pluralidade e de heterogeneidade de *disposições* incorporadas por cada agente nas sociedades com forte diferenciação social, nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças” (*ib. ibid.*: 318, *itálico no original*).

Os primeiros trabalhos do autor desenvolveram-se à volta dos fatores que fazem variar as performances dos alunos da escola primária, oriundos de meios menos favorecidos. Procura explicá-las pela natureza da cultura escolar e pelo “tipo de contribuição à linguagem [...] que a escrita tornou possível” (*ib. ibid.*: 317). Depois, tentou perceber as causas que estariam na origem do sucesso escolar em crianças que estatisticamente deveriam fracassar. Tentar “compreender, mediante quais



processos, um aluno tem bom desempenho na escola, quando todos os indicadores são desfavoráveis a sua escolarização” (Zago, 2000: 71) é uma das questões sobre as quais assentam as preocupações do seu estudo sobre o sucesso escolar. O objetivo central é tentar encontrar explicações de natureza sociológica para esses percursos atípicos, assim considerados por se apresentarem contrários às tendências estatísticas.

Na sua obra *Sucesso escolar nos meios populares - As razões do improvável*, o autor aprofunda as diferentes configurações familiares que define como sendo “o conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ [...] da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana” (Lahire, 2008: 39-40, aspas no original) de forma a perceber as características gerais que explicam o sucesso escolar dos alunos daqueles meios desfavorecidos. O objetivo do “estudo foi compreender as diferenças dos resultados escolares (fracasso e sucesso) no cruzamento das configurações familiares específicas e do espaço escolar, dando visibilidade aos *fenômenos de consonância e de dissonância* entre essas duas instâncias” (Zago, 2000: 71, itálico no original).

Para análise das diferenças dos resultados escolares “apoia-se no estudo de 26 casos, a partir de cinco temas fundamentais: as condições e disposições econômicas, as formas familiares de cultura escrita, a ordem moral doméstica, as formas de exercício da autoridade familiar e os modos familiares de investimento pedagógico” (*ib. ibid.*: 71):

- 1- As condições e disposições econômicas, surgem como “condições necessárias, mas seguramente não suficientes” (Lahire, 2008: 24) para o sucesso escolar “e que em muitas das famílias dos meios populares onde se verificam as singularidades do sucesso escolar, estão presentes o cálculo racional e disposições ascéticas (opostas ao ‘deixa-andar’)” (Teixeira, 2008: 5, parêntesis e aspas no original);
- 2- Quanto à relação que as famílias têm com a escrita, sendo a escola uma espécie de “universo de cultura escrita” (Lahire, 2008: 20), torna-se necessário saber que tipo de experiências é que essa cultura, ou a ausência dela, suscita na criança. Relativamente a isso Lahire diz que:

“a familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a práticas voltadas para a criança, de grande importância para o ‘sucesso’ escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o ‘sucesso’ escolar em leitura.” (*ib. ibid.*: 20, aspas no original)

Observou também “uma extraordinária divisão sexual das tarefas domésticas que envolviam a escrita” (Setton, 2004: 317), isto é, verificou que as mulheres na família escreviam muito mais do que os seus parceiros;

3- Boa parte das famílias dos meios populares, incapazes de concorrer diretamente para o sucesso escolar de seus filhos, pela via da ajuda pedagógica, inculcam-lhes “a capacidade de submeter-se à autoridade escolar [respeito à autoridade do professor], comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis” (Lahire, 2008: 25) o que vai no sentido do aluno ideal que a escola cultiva. De facto numa “configuração familiar relativamente estável [o aluno] adquire, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo” (*ib. ibid.*: 26-27);

4- “As diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento” (*ib. ibid.*: 28) por isso sempre que exista uma contradição entre a forma como se exerce a autoridade na família e na escola, a probabilidade do fracasso é maior pelo que é “importante estar atendo a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos” (*ib. ibid.*: 28);

5- Relativamente aos modos familiares de investimento pedagógico e na impossibilidade da ajuda das famílias, por ausência de competências de literacia, esta materializa-se através da “organização da ordem moral doméstica e na gestão da economia do lar” (Teixeira, 2008: 6). Muitas vezes e para algumas famílias a escolaridade pode tornar-se mesmo uma “obsessão familiar” (Lahire, 2008: 29), “os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam [eles] de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem” (*ib. ibid.*: 29, aspas no original).

Na sua obra, Lahire atribui ao elemento feminino da família um papel fulcral, uma vez que são as mães que “na maior parte das vezes, se encontram no polo racional, enquanto que os pais se encontram no polo do espontâneo, do hedonista que, [...] não se coaduna com a racionalidade solicitada pela escola” (Teixeira, 2008: 6). Chega mesmo a afirmar que “as mães ou, mais raramente, os pais cuidam da escolaridade, controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições, compram cadernos de exercícios durante as férias escolares de verão para que os filhos continuem a se exercitar” (Lahire, 2008: 334).

Lahire conclui genericamente na sua obra que o tema da omissão parental é um mito. “Os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares” (*ib. ibid.*: 334-335) dos filhos. Efetivamente este discurso da omissão parte dos professores que, muitas vezes, ignorando as características das diversas configurações familiares, expurgam as suas próprias capacidades invocando este argumento de fácil uso. O facto de um pai ou uma mãe não irem à escola e não participarem nela, não é motivo de insucesso dos filhos ou vice-versa. Lahire afirma mesmo que:

“mesmo que a ida dos pais ao espaço escolar pareça ser desejada por uma grande parte dos professores, isso não está desprovido de ambigüidade. Os pais podem ser vistos como que se intrometendo um pouco demais num domínio pedagógico considerado reservado e, assim, despertar reações de defesa.” (*ib. ibid.*: 337)

Conclui ainda não haver correspondência direta entre o capital escolar das famílias e o rendimento escolar das crianças uma vez que isso depende da capacidade de colocar esse capital cultural “em condições que tornem possível sua ‘transmissão’” (*ib. ibid.*: 338, aspas no original). Muitas vezes isso não acontece, pois

“com [um] capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. [...] a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro [a] herde.” (*ib. ibid.*: 338)

De facto, não existem famílias desprovidas, completamente, de quaisquer objetos culturais, podem, no entanto, ser “*letra morta*” (*ib. ibid.*: 342, itálico no original) porque não há na família quem os faça viver. Por conseguinte uma biblioteca familiar relativamente rica só é útil se os livros estiverem acordados e sendo usados ultrapassem o mero estatuto decorativo.

Mesmo até, nas famílias, com fracas qualificações escolares, é possível observar que “o que é feito na escola tem sentido e valor” (*ib. ibid.*: 343).

Relativamente à relação entre o capital escolar das famílias e a sua experiência escolar e à influência que isso possa representar no sucesso/insucesso dos alunos, Lahire afirma que:

“do ponto de vista da escolaridade da criança, é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios.” (*ib. ibid.*: 344-345)

Por fim Lahire fornece alguns contributos no sentido de tornar mais clara a oposição que existe entre o indivíduo e a sociedade, entre o ator e a estrutura, entre a subjetividade e a objetividade, introduzindo o conceito da antropologia da interdependência. Afirma que “os seres sociais não se encontram diante das ‘estruturas sociais’ ou das ‘estruturas lingüísticas’, mas se constituem *enquanto tais* através das formas que suas relações sociais adquirem” (*ib. ibid.*: 349, itálico e aspas no original) “ou seja **na e pela** interdependência” (Teixeira, 2008: 6, negrito no original).

Refere ainda que:

“cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens, ‘passam pelas coisas’, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes.” (Lahire: 2008: 350, aspas no original)

Os estudos sociológicos recentes sobre o fenómeno em apreço, centram-se muito mais nos elementos responsáveis pela construção das trajetórias bem sucedidas, como são por exemplo as

“práticas familiares de escolarização” (Zago, 2000: 71) e não tanto nas variáveis clássicas que tinham como hegemônicas as variáveis ligadas às teorias da reprodução com o meio social de origem. Atualmente, atende-se muito mais ao “reconhecimento explícito da heterogeneidade das camadas populares e [a] uma análise não-determinista da realidade social” (*ib. ibid.*: 71).

#### 4. CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: OS ATORES

##### 4.1 O Estudante

##### 4.1.1 Sucesso Escolar

Discorrer sobre a problemática do sucesso/insucesso escolar dos alunos pressupõe que se considere quer a história da instituição escolar quer a história das ideologias e das políticas educativas que a enformam. São diversas as teorias que tentam explicar este fenómeno, enfatizado pela realidade da educação pública de massas, que trouxe à escola uma população “social e culturalmente heterogênea” (Gomes, 1987: 36).

Desde meados da década de quarenta e até finais da de sessenta, a teoria dos “dotes” justificava o sucesso/insucesso com base em explicações que bebiam inspiração na psicologia individual do sujeito. Explicavam-se pela maior ou menor capacidade dos dotes naturais de cada um. A partir dos finais da década de sessenta e até à de setenta, por influência de Bourdieu, as explicações passam para a natureza sociológica dos indivíduos, justificando-se o sucesso/insucesso não pela inteligência individual de cada um mas pela bagagem cultural legada pela sua pertença social. Esta teoria do *handicap* sociocultural, ou as da reprodução social e cultural, inspiradas, no dizer de Stephen Stoer (2003), nas obras dos sociólogos Bernstein e Bourdieu, explicam de que forma as desigualdades sociais se podem transformar em desigualdades escolares que na perspetiva de Ana Benavente (1990: 716) “legitimam [...] as desigualdades sociais”. A partir da década de setenta, a análise do fenómeno em causa passa a centrar-se mais nos mecanismos que operam no seio da instituição escolar, assim como no seu funcionamento e nas suas práticas. Trata-se da corrente socioinstitucional que enfoca a problemática na necessidade da diferenciação pedagógica para o combate ao insucesso. Como defende Ana Benavente:

“ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando ‘adaptá-la’ às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.” (1990: 717, aspas e itálico no original)

No que respeita ao conceito institucional do sucesso escolar, Perrenoud crê na coexistência de uma dupla visão sobre o fenómeno e afirma que:

“A definição habitual leva em conta o ensino efetivamente ministrado, adapta-se ao nível dos alunos e apresenta uma fidedignidade duvidosa. A segunda é mais objetiva mas privilegia o que pode ser medido por testes padronizados: o cognitivo mais do que o socioafetivo, as capacidades e conhecimentos mais que as competências e a relação com o saber.” (2003: 9)

Se por um lado o sucesso se entende associado ao desempenho do aluno, obtendo êxito o que responda às normas de exigência da escola, por outro entende-se o sucesso do aluno ligado ao da escola ou do próprio sistema escolar no seu conjunto. De facto, parece haver uma relação estreita entre o sucesso do aluno e o da escola, pois não pode haver sucesso da instituição à revelia do sucesso do aluno. Contudo, Perrenoud considera esta relação não linear e defende que “um bom estabelecimento não pode [ser definido] unicamente em função do número de bons alunos que possui” (2003: 10). Por outro lado defende ainda que a análise do fenómeno exige que se pondere o facto do “significado dos índices habituais de sucesso escolar dos alunos [variar] segundo o contexto” (*ib. ibid.*: 11), ou seja, uma mesma classificação pode não corresponder às mesmas competências assim como competências similares podem ser avaliadas de forma diferente por diferentes escolas. Como afirma “um aluno médio pode parecer excelente numa classe muito fraca e medíocre numa classe muito forte” (*ib. ibid.*: 11). Desta forma, para que seja possível e rigorosa a comparação entre estabelecimentos, as avaliações internacionais “substituem [os] índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa no sistema escolar” (*ib. ibid.*: 11).

Chama ainda a atenção para outra contradição. Pois se o sucesso do aluno resulta de uma panóplia de avaliações diferentes, cada uma delas correspondendo a um fragmento do currículo, as avaliações em larga escala estão voltadas para análises mais globais, relativas a aprendizagens mais consolidadas no final dos respetivos cursos. Estas dificuldades conduzem os especialistas a relativizar a importância dada às avaliações feitas pela escola. Ora, como bem refere:

“Essa dissociação entre as avaliações feitas pela escola e os dados de avaliações em larga escala, que visam, legitimamente, a neutralizar os efeitos do contexto local, pode entretanto introduzir outros vieses igualmente graves.” (*ib. ibid.*: 12)

As avaliações externas, capazes de comparações, baseiam-se em dados de fácil colheita, mas muito redutores, uma vez que as provas padronizadas, que servem de instrumento de recolha, dificilmente avaliam dimensões importantes como as da autonomia, da solidariedade e da cidadania, reduzindo as aprendizagens escolares praticamente às aquisições cognitivas. Ora isto, induzindo a

leituras fáceis, força a que “indicadores mais duvidosos [conquistem] ao longo do tempo ares de medidas objetivas” (*ib. ibid.*: 12) o que potencia o risco dos sistemas educacionais se instalarem numa “*dupla definição institucional* do sucesso dos alunos” (*ib. ibid.*: 12, *itálico no original*): uma tradicional, realizada pelos docentes ao longo e no final do processo; e outra baseada no currículo formal, feita em larga escala e tendo como objetivo a monitorização do sistema. Não havendo coincidência entre estas duas dimensões, no dizer do mesmo autor “os pais e a opinião pública sentem-se perdidos” (*ib. ibid.*: 13). Como exemplo apresenta o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA – OCDE, 2001) que “revela falhas que a avaliação habitual mascarava” (*ib. ibid.*: 13).

No seu dizer, tal como “nenhuma instituição define ou regulamenta a felicidade” (*ib. ibid.*: 14) ou ainda que ninguém pensa sobre a felicidade sozinho, sendo esta um estado de espírito definido pela ligação que cada um tem com o mundo, também relativamente à problemática do sucesso na vida não existe nenhum conceito institucional. Já, relativamente ao sucesso escolar, este ou o fracasso “são devidamente estabelecidos [...] pelo sistema educacional” (*ib. ibid.*: 14). Assim, considera que o sucesso ou o insucesso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor.

O autor refere-nos que o sucesso ou o fracasso escolares, sendo estabelecidos pela escola estão ancorados na cultura da sociedade maioritária. Acrescenta que “o sucesso é um julgamento feito pela instituição, para distinguir rigorosamente o que sabem ou o que sabem fazer os alunos na realidade” (*ib. ibid.*: 25). Efetivamente, cada aluno é livre para definir o seu próprio sucesso ou fracasso<sup>82</sup>. Porém, a instituição escolar “exerce [...] uma forte influência sobre o destino dos alunos” (*ib. ibid.*: 25). Neste sentido:

“cada julgamento feito sobre o sucesso de um aluno se baseia em formas e normas de excelência institucionalmente definidas, mas resulta também de uma transação – com armas desiguais<sup>83</sup> – entre os atores envolvidos, na qual intervêm a representação que estes têm do sucesso e do fracasso.” (*ib. ibid.*: 25-26)

#### 4.1.2 Percursos Atípicos

O estudo das trajetórias escolares, entendidas num sentido lato, é matéria que preocupou os sociólogos da educação desde os anos 60. Contudo, somente a partir da década de 80 emergiu um novo enfoque baseado na dupla preocupação de um interesse sociológico “pela diversidade (relativa)

<sup>82</sup> Ex: Um aluno poderá ficar feliz com uma classificação mínima de dez valores e um outro muito insatisfeito com uma classificação de dezoito valores.

<sup>83</sup> Gomes (1987) analisa esta problemática num trabalho desenvolvido sobre a interação seletiva na escola de massas, chamando a atenção para o modo como os professores interagem diferentemente com alunos de classes favorecidas face aos oriundos de “classes populares” que não se apresentam na escola socializados de acordo com as expectativas profissionais dos docentes.

dos destinos e das práticas escolares no interior de um mesmo meio social” (Nogueira, 2004: 135, parêntesis no original) e “pelas histórias de vida escolar de indivíduos concretos [...] e pelos processos subjetivamente vividos e interpretados por eles” (*ib. ibid.*: 135).

Os anos noventa trouxeram uma nova abordagem, baseada no estudo das trajetórias atípicas, ou seja, nos percursos escolares que não respeitam a norma, o estado padrão, a maioria, o previsível, o estatisticamente expetável e que são, portanto, inesperados. Assim e como afirma Baudelot, citado por Nogueira o “‘insignificante estatístico’ vai tornar-se ‘sociologicamente significativo’” (*ib. ibid.*: 135, aspas no original).

Hoje em dia podemos dizer que existe uma sociologia das trajetórias escolares, mas de pluralidade interna, no que respeita aos dispositivos metodológicos e às formas de abordagem. Apesar da pluralidade das abordagens, os sociólogos da educação encontram consenso quando assumem a ideia de que a trajetória não é determinada pelo grupo social de pertença do aluno, mas antes que está associada a outros fatores diversos e complexos como é por exemplo a dinâmica interna das famílias e as características individuais de cada sujeito, ambas autonomizadas relativamente ao meio social.

Mas o que se deve entender por trajetórias escolares atípicas? Pois se pensamos ter deixado clara a questão ligada à atipicidade, partilhamos com Nogueira a ideia de Battagliola quando afirma que trajetória é um:

“encadeamento temporal de posições sucessivamente ocupadas pelos indivíduos nos diferentes campos do espaço social.” (*ib. ibid.*: 135)

Explicando-se este fenómeno dos percursos atípicos por uma diversificação complexa de fatores subordinados às coordenadas do tempo e do espaço, não deixa de ter de se considerar a existência de uma conjugação que os explicam. Na senda de Lacerda (2006), referenciando-nos na súmula que realizou dos estudos de diferentes autores, existem essencialmente três grandes conjuntos de trabalhos com os elementos explicativos daqueles percursos atípicos:

1- Os estudos realizados por Portes (1993), Terrail (1990) e Ferrand *et al.* (1999) enfatizam a mobilização familiar e individual na construção daqueles percursos escolares de exceção. A explicação para estas trajetórias não esperadas, podem ser encontradas na “mobilização dos pais e dos filhos [...] e [na] constituição de redes de relações sociais que colaboraram na compreensão da lógica de funcionamento da instituição escolar” (Lacerda; 2006: 176). Assim Portes:

“destacou entre os elementos explicativos dessas trajetórias, os investimentos das famílias, especialmente das mães, as quais, por um processo de controle moral dos filhos, conduziram-nos a perseverar na escola, a se envolverem na competição escolar e a se conformarem com os valores e normas da escola.” (Lacerda; 2006: 176, sublinhado nosso)

Por sua vez Terrail debruçou-se sobre as biografias de trânsfugas de classe “marcadas pela descontinuidade cultural entre a geração dos pais e a dos filhos” (*ib. ibid.*: 176). A mobilização destes pais radica na significância que uma escolarização de sucesso tem na construção do futuro dos filhos.

A escola ocupa um lugar central na vida destas famílias, sendo como que onnipresente, pelo que o sucesso era considerado como uma espécie de *via verde* para a superação da condição de subalternismo social. Contudo, mesmo sem uma forte mobilização escolar da família, ainda assim o sucesso guiava-se pela convicção de que conduziria à aquisição de uma profissão capaz de proporcionar um emprego que fosse garante do futuro. Terrail chama a este fenómeno “autodétermination farouche de l'enfant” (1990: 230). Estes casos de sucesso escolar podem acontecer mesmo sem que os filhos possam contar com a mobilização dos pais, mas radica na:

“consciência precocemente formada da injustiça social à qual estavam submetidos em função de seu pertencimento social; na vontade de sair daquela condição social e superar as injustiças sociais e no fato de ter havido mobilidade geográfica ou profissional na história familiar que inspirasse a possibilidade de superação da condição e posição de classe.” (Lacerda: 2006: 178)

Terrail (1990), sublinha igualmente o contributo dos professores, no encorajamento e apoio para a construção da autodeterminação dos alunos, o que os ajudou a construir estratégias de sobrevivência na escola em ordem ao sucesso.

Lacerda, baseando-se em Ferrand *et al.* afirma que:

“é possível observar tanto o estudo de trajetórias escolares marcadas por uma correlação positiva entre a posse de património cultural pelas famílias e o desempenho escolar de excelência dos filhos quanto o estudo de trajetórias marcadas por certa ausência de transmissões familiares de capital cultural.” (*ib. ibid.*: 179)

Aquelas autoras concluem que o sucesso dos alunos e portanto o desenho das suas trajetórias de excelência, está muito mais na capacidade de mobilização individual do que na mobilização familiar e no peso das atitudes educativas dos pais. Isso deve-se, precisamente, ao facto do:

“grande envolvimento com o trabalho escolar que as crianças tiveram devido ao nível elevado de exigência escolar durante o percurso e nas próprias escolas de excelência que elas frequentaram e ao fato de que os resultados escolares favoráveis [...] foram [...] criando possibilidades [despertando] o interesse e o reconhecimento dos professores, [permitindo] à criança confiar nos seus resultados escolares e daí realizar, continuamente, investimentos escolares e, ainda, [dando] origem e [sustentando] as atitudes educativas dos pais. (*ib. ibid.*: 181)

Assim, o êxito potenciou a constituição daquilo que as autoras denominam por “*habitus* ‘resistente’” (*ib. ibid.*: 181, aspas no original) o que tornou os alunos mais robustos, não só para ultrapassar as dificuldades herdadas de défice de capital cultural como para vencer as próprias dificuldades impostas pela escola, motivando-os para a dedicação ao estudo.



2- Os trabalhos de Souza Silva (2003) e Mariz *et al.* (2004) enfatizaram as redes de relações sociais que contribuem para a constituição de um *habitus* mais favorável à escolarização longa do que o *habitus* familiar.

Souza Silva considerou para o estudo dos percursos atípicos, grupos oriundos de meios sociais desfavorecidos e portanto desprovidos de capital económico, social e cultural. Concluiu que o que explicava as trajetórias singulares era a participação dos estudantes em redes sociais diferentes daquelas que faziam parte do seu *habitus* primário e que potenciavam a constituição de um novo *habitus*, para além da mobilização dos progenitores e dos agentes do processo de escolarização. Afirmava que:

“uma das contribuições possíveis para o fortalecimento do exercício da cidadania plena é a constituição das instituições escolares, dentre outras como *redes sociopedagógicas*. Elas funcionariam como espaços de mediação entre diversos campos sociais, ampliando o campo de possibilidades dos seus alunos.” (2003: 16, *itálico no original*)

Portanto, aquelas trajetórias explicam-se pela conjugação das variáveis estruturais, com as estratégias empreendidas e os interesses hierarquizados pelos agentes.

Por outro lado, Mariz *et al.* (2004) concluíram, com base na identificação das estratégias usadas para ingresso na universidade e nas aspirações de ascensão social de jovens brasileiros da *favela* que o que explica as suas trajetórias incomuns é o estímulo derivado do apoio afetivo, mas sobretudo a moral recebida das suas famílias e do grupo religioso ao qual pertencem. As autoras afirmam que:

“muitos [dos] estudantes tinham ou tiveram uma vivência religiosa importante em grupos católicos. Essa observação nos levou a levantar uma hipótese relacionando o ingresso de jovens da favela na universidade com a prática religiosa.” (2004: 326)

Para continuarem mais adiante dizendo que:

“nossos dados indicam uma grande afinidade entre o discurso religioso [...] e o desejo de adquirir maiores conhecimentos. Não estamos afirmando que qualquer prática religiosa leve ao desejo de estudar, nem que alguns grupos religiosos preguem explicitamente o aprimoramento intelectual. O que nossa análise sugere é que essa procura de um curso superior parece surgir como consequência não intencional de um tipo específico de vivência religiosa.” (*ib. ibid.*: 335-336)

3- As pesquisas de Viana (1998) e Portes (2001) destacam a “ausência de mobilização familiar na constituição dos percursos escolares pouco prováveis, enquanto conduta estratégica” (Lacerda, 2006: 172).

Para Viana, a explicação para o fenómeno em apreço, pode ser encontrada na autodeterminação do estudante e numa presença peculiar da família no seu percurso escolar. A “autodeterminação [querer] imbatível de manter-se na escola” (Viana, 1998: 107) foi sendo construída

pelos sujeitos “a partir da experiência de sucessos parciais” (*ib. ibid.*: 155) anteriores. Como afirma Lacerda:

“ao invés de projeto escolar de longo prazo formulado no início da escolarização, foram observados, nas biografias escolares estudadas [por Viana], planos parciais que se constituíram no próprio processo de escolarização em decorrência dos êxitos parciais que foram obtidos, os quais funcionaram como estimuladores de novos investimentos e mobilizações para o prosseguimento dos estudos.” (2006: 186)

Na construção desses percursos também “não houve mobilização escolar familiar” (*ib. ibid.*: 187) pese embora a família ter estado presente no processo de escolarização dos filhos. Essa presença acontece porém de uma forma muito particular, tendo lugar mais pelas práticas socializadoras de valorização da escola no universo familiar do que pela participação direta na escola. O que cria aquilo que a autora denomina por “disposições favoráveis” (*ib. ibid.*: 187) ao percurso de sucesso.

Portes, através das suas pesquisas, concluiu que as trajetórias inesperadas de sucesso não se explicam pelo investimento ou pela mobilização familiar, mas pelo:

“trabalho escolar das famílias [...] ocasionais ou precariamente organizadas, [trabalho esse constituído por um conjunto de ações fundamentais para] assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior. Essas ações não nos parecem completamente autônomas. Às vezes elas se sustentam e adquirem clareza, mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares.” (2001: 256)

De facto, como refere Lacerda:

“o esforço contínuo das famílias para inculcação de uma ordem moral doméstica, com o objetivo de regular os procedimentos sociais e as disposições dos filhos, funcionou como um lastro para o conjunto das demais ações favoráveis à escolarização dos filhos.” (2006: 188)

Portes dá grande importância ao papel da mãe no alcance do sucesso escolar dos filhos, com base num conjunto de ações<sup>84</sup> que:

“revelam todo um cuidado dessas mães para com a escolaridade dos filhos, mesmo que elas não pensem nisso como um projeto, mesmo que não se trate de uma ação racional visando a um fim futuro, distante (por exemplo, a chegada à universidade). Para elas, trata-se de uma obrigação cotidiana que tem de ser feita, necessária para a formação do filho, para seguir em frente.” (2006: 229, parêntesis no original)

Portanto as mães, para além da compreensão e do apoio, desempenham um papel de “persuasão afetiva” (Portes, 2006: 229) extremamente relevante para o sucesso na escola.

---

<sup>84</sup>“presença possível, a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, permitir que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, indagá-lo sobre seu dia escolar. Essas ações são perceptíveis na busca do estabelecimento escolar e na escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães (na porta da escola), nas aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, nas reuniões escolares (quando convidadas), na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, na atenção para as companhias dos filhos, no ato de levar à escola e buscar, na vigilância da rua.” (Portes, 2006: 229, parêntesis no original)

Concluindo, Portes explica que grande parte do sucesso alcançado se deve ao investimento do próprio, espaldado pela família em geral e pela mãe em particular e materializando-se na interiorização de certas atitudes potenciadoras desse mesmo sucesso, como é a dedicação ao estudo, a perseverança na realização das tarefas escolares, o gosto pela escola e pelo estudo, a solidariedade e a autodeterminação “que ‘dispensa’ pouco a pouco a presença da família naquilo que diz respeito à escola” (Portes, 2001: 260, aspas no original).

Numa tentativa de sistematização daqueles estudos, apresentamos o quadro síntese que se segue:

**Quadro IV - Trajetórias atípicas e estatisticamente improváveis**

AUTORES	ÊNFASE	
Terrail (1990) Portes (2006) Ferrand <i>et al.</i> (1999)	Mobilização escolar familiar Mobilização escolar dos próprios	Mobilização escolar familiar  Mobilização individual dos estudantes
Souza Silva (1999) Mariz <i>et al.</i> (2003)	Redes de relações sociais	
Viana (1998) Portes (2001)	Presença da família na transmissão aos filhos do valor da escola Trabalho escolar pelas famílias	

**Fonte:** Síntese nossa, partindo da sistematização dos autores estudados

Como já foi referido na introdução a este capítulo, não conseguimos encontrar na literatura académica portuguesa uma variedade que bastasse para a fundamentação e para o enquadramento dos percursos escolares atípicos. Ainda que sujeitos à crítica, assumimos esse risco com consciência e convicção. Cremos que o que explica aqueles fenómenos no contexto social brasileiro, não há de ser estruturalmente muito diferenciado daquilo que os há de explicar no contexto específico onde se desenvolve este estudo. Assim veremos.

## 4.2 A Escola

### 4.2.1 Missão da Escola Pública

Melhor do que alguma vez seríamos capazes, aproveitamos a reflexão de Licínio Lima para introduzir a temática a abordar:

“Adivinha-se a nostalgia despertada pelas memórias de uma escola antiga, mais eficaz e disciplinadora, sobretudo porque mais homogênea e mais selectiva logo à entrada. Mas é por isso mesmo que o nosso *atraso educativo* é de muitas décadas, exactamente devido às resistências de democratização da educação, da sua inscrição plena no âmbito de políticas sociais igualitárias, de *bem estar* e de universalização do acesso a uma escola de massas.” (2002a: 33, itálico no original)

A educação escolar e a escola que a corporiza, impulsionada pelas necessidades emergentes da revolução industrial, apenas no século XIX adquiriu efetivamente as características da universalidade e da obrigatoriedade que hoje a caracterizam. O Iluminismo veio dar um impulso novo à educação escolar com a criação das redes públicas de iniciativa estatal, legitimando o controlo do estado sobre a educação. Com a II Grande Guerra, emergiram os conceitos de crescimento e de desenvolvimento económico e a escola passou a ser vista como um motor potencial desses desideratos. À escola passou a caber uma missão certificadora em ordem à preparação para a vida ativa, hipotecando de algum modo, aos imperativos capitalistas do mercado, a sua função mais nobre da educação.

Com Lima (1992) percebemos que a dimensão institucional da escola se sobrepõe, muitas vezes, à sua dimensão organizacional. Contudo, tratando-se de uma instituição organizada por homens e para homens, construída por regras e intenções estruturadas, com processos e objetivos bem definidos e com uma hierarquia própria, não seria desejável que aquela sobreposição se verificasse. Nesta mesma linha, Torres reforça que a dimensão “organizacional escolar tende [mesmo] a exercer um efeito significativo sobre o modo como os alunos se posicionam face à escola e ao seu projecto de vida” (2011a: 2777). Conclui que “o peso dos factores organizacionais e culturais [é central na] obtenção de elevados níveis de desempenho escolar” (*ib. ibid.*: 2777).

Ainda que sujeita à organização e à dinâmica próprias de outras instituições, a arquitetura da escola é *sui generis* o que a torna única no contexto das organizações. Uma vez que a educação do indivíduo acontece na interação com os outros, a escola possui, obviamente, uma dimensão social, contrariando a utopia do modelo individualista proposto por Rousseau no seu *Emílio*. O homem, enquanto ser social, sujeita-se a um processo em *continuum* que o vai moldando à cultura dominante. Isso permite-lhe ultrapassar a fase biológica, acomodando-o aos elementos materiais e espirituais que o ajudam a conviver naquela interação. Do ponto de vista social, o homem sobrevive num jogo de expectativas mútuas e de relações intersubjetivas. Nesta perspetiva, a escola é concebida como agente formal para a socialização. Lima a este propósito afirma que:

*“A escola é, a vários títulos, uma organização de importância nuclear; uma das primeiras com que deparamos, através de um contacto e de uma presença cada vez mais prolongados e, até certo ponto, mesmo obrigatórios, nela nos transformamos em objectos e em sujeitos de um processo de socialização específico e aos mais diversos níveis, incluindo seguramente o nível político em que a democracia e a participação desde logo se radicam.”* (1992:12, *italico no original*)

Contudo, longe do monopólio da inculcação da cultura, ela individualiza-se no contexto de outras instituições socializadoras, como a família, o grupo de amigos ou os *media*, porque é dotada de características próprias: a educação é a sua atividade principal; educa através de atividades e processos

específicos estruturados; os agentes educativos são profissionais especializados; a educação escolar realiza-se, grosso modo, num período etário bem definido e é criada especificamente para educar.

Se arriscássemos questionar o comum mortal sobre o significado de escola, não nos esperaríamos grandes surpresas. A probabilidade de uma resposta do tipo: *é um lugar onde se ensina e onde se aprende*, seria grande. Pois bem, convém aprofundar e contextualizar o que se deve entender por escola. Aprendemos com Lima que quando estudamos a escola o podemos fazer em dois sentidos: falando de Escola (com maiúscula) estamos a referir-nos ao estudo geral e abstrato, legalmente instituído, relativo ao universo das escolas e não a uma em particular, como afirma o autor:

“é a Escola (com maiúscula) inscrita na legislação escolar, nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organigramas perfeitamente e metodicamente desenhados, mas não, certamente, cada escola que *é* e que *está sendo* em cada contexto e a cada momento concreto, habitada por actores sociais e pelas suas respectivas acções.” (2008: 85, parêntesis e itálico no original)

Quando falamos de *escola* (com minúscula) estamos a falar de uma instituição concreta que pode não coincidir com a *escola* legalmente instituída. Trata-se nesta aceção, de estudar a escola numa perspetiva sociológica, isto é, naquilo que a escola *está sendo* na realidade. Este enfoque só a partir dos anos oitenta começa a ser considerado.

As escolas não são mais do que organizações em ação, isto é, instituições sociais, onde os diversos atores, responsáveis pela ação organizacional, interagem, sendo:

“[responsáveis] por uma aceção de organização não só como unidade social, mas também como actividade de organizar e de agir – a organização em acção – , não apenas um nome (*organização*) mas também um verbo (*organizar*). Como categoria de mediação, a escola intervém na relação entre meios e fins, que é afinal a tarefa substantiva da administração escolar [...] Porém, mais do que o estudo das estruturas e dos actores escolares, o estudo da acção em contexto escolar [...] remete, mediata ou imediatamente, para a consideração da escola como organização em acção.” (Lima, 2008: 86-87, parêntesis e itálico no original)

A escola, como qualquer instituição, não está alheia à evolução e à mudança. Uma vez precursora dela, outras a seu reboque, é resultado de um processo evolutivo complexo. Se em períodos mais remotos da história a escola era elitista, portanto só para alguns, os *tempos modernos* trouxeram uma escola teoricamente para todos, aquilo a que alguns chamam a escola de massas. Mas não se pense que é ingénua esta estratégia de escola para todos. A *modernidade organizada*, assim a exige. Trata-se, por isso, de um novo tipo de organização formal que no caso da escola pública tem o Estado estrangulador onnipresente.

A escola é uma organização especializada, resultado da sua capacidade de mediar entre o contexto social genérico e o micro contexto. Tratando-se, portanto, de uma organização complexa, pelo

que o investigador necessita de considerar uma panóplia de *lentes* quando pretende estudá-la. Daí que o estudioso,

[para] uma compreensão crítica da escola, teoricamente suportada por modelos organizacionais de vocação analítica e interpretativa.” (Lima, 2006: 7)

se confronte com:

“uma miríade de alternativas, de paradigmas de análise sociológica das organizações educativas, com modelos teóricos, com imagens ou metáforas organizacionais.” (Lima, 2008: 87)

Entender a escola, perceber como se organiza e saber para o que serve, é uma temática complexa que nos traz preocupados. Tem igualmente inquietado pais, encarregados de educação, investigadores e os próprios profissionais da educação. Referenciando-nos na perspectiva de Michael Young, percebemos que o papel da escola é o de preparar para a vida pois “sem [escolas], cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (Young, 2007: 1288).

Na senda de Michael Young, podemos também considerar a escola como uma instituição cujo propósito específico é o de promover a aquisição dos conhecimentos que não podem ser adquiridos na família ou na rua. Isto, porém, tem sido matéria negligenciada quer pelos políticos quer pelos investigadores da sociologia da educação. Para os decisores, colocar a tónica na aquisição do conhecimento seria negar à escola outros propósitos de natureza mais democrática e universal, princípios mais confortáveis para a reeleição; para os sociólogos da educação “a ênfase no conhecimento mascara o ponto até ao qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento” (*ib. ibid.*: 1289). Esta contradição é para Young um mito, uma vez que considera “que não há contradição entre idéias de democracia e justiça social e a idéia de que as escolas devem promover a aquisição do conhecimento” (*ib. ibid.*: 1289). Assim, à questão para que servem afinal as escolas, responde:

“que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para os adultos, em seus locais de trabalho.” (*ib. ibid.*: 1294)

A educação em Portugal é um direito constitucionalmente consagrado:

“Todos têm direito à educação [...] O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola [...] contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais [...] e para a participação democrática na vida colectiva.” (CRP, Artigo 73º, nº 1 e nº 2)

A educação concretizar-se-á pela promoção do desenvolvimento global da personalidade do indivíduo, pelo progresso social e pela democratização da sociedade. Ora, assumindo a hegemonia da

escola enquanto agente socializador, esta ação educativa só é possível numa escola democrática, pública, inclusiva e gratuita. O Estado, por força constitucional, obriga-se à promoção da democratização da escola, pugnado pelo direito a uma efetiva igualdade de oportunidades, o que no contexto de uma escolaridade tendencialmente alargada, vem colocando novas exigências aos diversos níveis como deve ser organizado o sistema educativo. A escola tem de ser de todos e para todos, pelo que ganha especial relevo, ainda mais com a agudização da crise, a exigência das respostas sociais de escola pública enquanto compromisso do Estado. Uma menor preocupação por parte do Estado em matéria educativa, pode refletir-se em abandono e exclusão o que contraria a visão e a missão que assumimos para a escola pública portuguesa. Como foi referido num congresso de um sindicato de professores<sup>85</sup>:

“Instalou-se, nos últimos anos, com a justificação de uma crise global, a ideia de um Estado como distribuidor de serviços e não como seu primeiro responsável. É nesta ideia de distribuidor de uma rede de serviços que ancora também a manutenção da integração das escolas privadas como prestadoras de um serviço público de educação em locais onde é sabido que a rede pública permite uma resposta adequada, situação que tem vindo a traduzir-se no benefício de alunos já favorecidos socialmente.”

Questionamos: será que a escola se organiza de forma a que todos tenham igual acesso ao sucesso? O que acontece àqueles que não são capazes de responder aos resultados estatísticos que interessam, nomeadamente aos *rankings*? Inscrita no discurso legislativo e na concetualização política, a inclusão será uma característica ao alcance de todas as escolas?

Os resultados da educação e da escola não se medem apenas pelos valores estatísticos que atraem *clientes*. A organização escolar não compete com as organizações produtivas, como se de uma empresa se tratasse. A educação não é tida como um produto que se transaciona no mercado, concebida exclusivamente para a obtenção de resultados objetivos, subordinada à qualidade a que se sujeitam os produtos nas linhas de montagem. Muito menos subordinar-se à eficácia e à excelência qualitativa da produção em série. À escola tem de ser legada a possibilidade da democratização do seu governo pela via de uma verdadeira e efetiva autonomia. Uma escola que não é democrática e autónoma não consegue educar para a cidadania.

Para Lima (2002b), as décadas de 80 e 90, marcadas por grandes mudanças sociais e pelo fenómeno da globalização, arrastaram a revalorização da racionalidade económica. É o paradigma da educação contábil, assente em critérios de gestão privada, como reforça:

“Suportado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam e concretizam cortes nas despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade* das

<sup>85</sup> Cf. SPN, Informação. Ano XXVI – II Série, n.º 44, março de 2011: 18.

instituições, o modelo institucional gerencialista emerge vigorosamente, entre discursos políticos, actos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre sectores conservadores e tecnocráticos, dentro e fora das universidades, e também mesmo no seio de alguns sectores que inicialmente se destacaram na luta pela institucionalização do modelo político-participativo.” (*ib. ibid.*: 98, *italico no original*)

De facto, parece estarmos na presença de soluções economicistas, subordinadas à racionalidade pedagógica que levarão, certamente, ao aumento da burocracia e ao reforço do centralismo. A política do agrupamento de escolas ( com destaque para mega-agrupamentos) é, em Portugal, um bom exemplo para mostrar que a instituição escolar pode estar a ficar refém daquele paradigma. Diz-nos a esse propósito que:

“As lógicas modernizadoras, gerencialistas e tecnocráticas, em geral subordinadas à razão técnico-instrumental e à razão económica. Se esta hipótese se vier a confirmar, o papel dos agrupamentos será central, de facto, mas enquanto obstáculo a uma governação mais democrática, mais responsável e mais autónoma de cada escola. E isso não augura um futuro melhor para a Escola Pública em Portugal. Aumentará, isso sim, o controlo central, o controlo heterónimo sobre o trabalho pedagógico do outro, professor e aluno; e com esse controlo aumentará certamente a alienação do trabalho escolar.” (Lima, 2004: 44)

Nos últimos anos parece haver tendência para a diminuição do papel do Estado na prestação direta do serviço de educação o que vem reforçando estratégias de regulação voltadas para a responsabilização pelos resultados, com um reforço da avaliação externa focalizada na *qualidade* de cada escola, com uma importância crescente de controlo social através da ação dos atores locais.

Ora, a privatização da educação, a livre escolha, o cheque-ensino e a criação dos mercados educativos, contribuirão para uma escola pública democrática, inclusiva, onde todos tenham efetivo direito à educação e em condições de igualdade de oportunidades económicas e sociais, de superação das desigualdades, de desenvolvimento do espírito de cidadania, da cultura, da tolerância, da compreensão mútua, da solidariedade e da responsabilidade, do progresso social e da participação democrática na vida coletiva, como consagra a Constituição da República Portuguesa?

Concordamos com Torres, quando afirma que a missão da escola pública em Portugal tem constituído matéria “pouco clara, controversa e dilemática” (2011b: 98). Do ponto de vista do enquadramento político, constata-se uma ambivalência entre o discurso, que sublinha a importância da democratização da escola, e a prática, em que é clara a tendência para a assunção de medidas de carácter mercantilista, como são os exames nacionais e o seu reforço, a preocupação crescente com os resultados comparados (*rankings* das escolas) e o seu efetivo controlo (avaliação externa), a prestação de contas, o reforço das lideranças unipessoais<sup>86</sup> (figura do diretor), a multiplicação e a diversificação dos mecanismos de avaliação, etc. Pesem embora estes factos, é na escola que se tenta resolver o

---

<sup>86</sup> A este propósito cf. (Torres, 2011b: 101-102).



problema da tensão entre a dimensão democrática e a produção de resultados; a articulação da sua matriz identitária resultante das idiossincrasias do contexto específico onde se insere e a matriz cultural do sistema, ou ainda o desenho e a priorização da sua missão estratégica. Torres conclui que a forma encontrada por algumas escolas para responder à “pressão bipolar de que são objecto, a difícil conciliação entre *mais escola-melhor escola*” (2011a: 2786, itálico no original) tem passado pela assunção de “práticas de distinção académica”<sup>87</sup> (*ib. ibid.*: 2786), que constituem “uma consequência de um longo processo de institucionalização identitária” (*ib. ibid.*: 2786).

O envolvimento democrático da instituição escolar, assume como questão central a propalada e por vezes tão mal entendida, autonomia. Muitas vezes a autonomia é tomada como instrumento político promotor das reformas educativas. Como bem refere Torres:

“a existência de um consenso social alargado em relação à relevância da autonomia no melhoramento do funcionamento das organizações tende a exercer um efeito de ocultação dos diferentes sentidos atribuídos a esta categoria, bem como das diversas apropriações que ela suscita nos contextos político, organizacional e profissional.” (2011b: 92)

Parece consensual entre os investigadores portugueses a ideia de que “existe uma discrepância importante entre o nível dos discursos e reflexões sobre o processo da autonomia democrática e o plano das práticas desenvolvidas nas escolas” (Torres, 2011b: 92). Após quase quarenta anos de gestão democrática das escolas portuguesas, importa refletir sobre as mudanças que ocorreram nas práticas participativas dos atores escolares, nomeadamente ao nível dos processos de decisão, no quadro da autonomia relativa de que dispõem.

#### 4.2.2 Efeito Escola

As pesquisas sobre o efeito que a instituição escolar tem, ou pode ter, no desempenho dos estudantes, conheceram grande avanço nos países anglo-saxónicos, primeiro nos Estados Unidos da América nos anos 60 e a partir dos anos 70 em Inglaterra.

Como diz Vargas:

“Nas décadas de 1950 e 1960 pesquisas como o Relatório Coleman<sup>88</sup>, realizado nos Estados Unidos, concluíram que as escolas exerciam pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes e afirmaram que o peso da origem social era preponderante. Contudo, estes estudos não consideravam a dinâmica interna da escola, concentrando-se mais na análise das consequências dos investimentos materiais e de pessoal na performance dos alunos.” (2009: 113)

Na década de 70 os investigadores preocuparam-se em estudar com detalhe o que se passava no quotidiano da escola, debruçando-se sobre os processos de ensino.

<sup>87</sup> Como é a criação de quadros de honra, prémios de mérito, concursos, etc. (Torres, 2011b).

<sup>88</sup> O Relatório Coleman de 1966 reagrupou 654 000 alunos de mais de 3 000 escolas.

Recentemente, o papel da instituição escolar no desempenho dos estudantes, continua a ser estudado, sobretudo nos Países Baixos, no Canadá e na Austrália, mas também um pouco por todo o mundo. Curiosamente em França esta corrente de investigação tem ainda pouca expressão. Por um lado isso explica-se porque as pesquisas sobre educação ainda vêm sendo muito marcadas pelos trabalhos sociológicos de Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Boudon, que atribuíam à origem social o sucesso e o fracasso escolar, restando à escola o papel de validar as diferenças preexistentes, por outro, porque a escola se impõe de maneira muito mais evidente como unidade de análise nos países anglo-saxónicos do que em França.

Contudo, Pascal Bressoux, num artigo publicado na *Revue Française de Pédagogie*, em 1994, sob o título *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*<sup>89</sup> dá conta de um conjunto de trabalhos empíricos sobre o efeito da escola, da sala de aula e dos professores no desempenho dos alunos, bem como dos fatores que o explicam. Crê existirem variáveis que sem a pretensão de se transformarem em leis explicativas imutáveis, quando exploradas em determinados contextos, poderão ser capazes de explicar a melhoria nos desempenhos escolares dos estudantes em função daqueles efeitos.

Defende que existem fatores que a serem explorados no âmbito de determinados contextos possam ser associados a melhores desempenhos por parte dos alunos.

O autor explora ainda a ideia de que é possível identificar docentes mais eficazes do que outros e escolas mais eficazes do que outras, bem como fatores que estão associados a essa eficácia:

“alors l'école n'est pas que le simple révélateur des inégalités sociales de réussite scolaire, mais elle a un poids spécifique, et il est dès lors possible d'améliorer les acquisitions d'un grand nombre d'élèves, en particulier ceux issus des classes sociales défavorisées.”  
(Bressoux, 1994: 1)

Se as pesquisas sobre o efeito sala de aula/professor pretendiam evidenciar a (in)eficácia das práticas pedagógicas no desempenho dos estudantes, os trabalhos sobre o efeito escola desenvolveram-se num contexto em que o debate se situava à volta da igualdade de oportunidades. Nos Estados Unidos em inícios dos anos 60 a *National Sciences Foundation* e o *Office of Education*, lançaram uma leva de estudos quantitativos de grande escala, em que a escola enquanto:

“lieu d'apprentissage mais également en tant que lieu d'allocation de ressources, apparaissait dès lors d'une importance considérable et allait s'avérer un sujet d'étude privilégié.” (*ib. ibid.*: 15)

Os primeiros trabalhos de abordagem ao efeito escola consideravam-na como uma unidade de produção que, utilizando recursos variados : humanos, materiais e financeiros, assim como o meio

---

<sup>89</sup> Consultada no sítio [www.formapex.com](http://www.formapex.com), em 23/03/2012.

onde os alunos viviam (*inputs*), seria capaz de produzir resultados (*outputs*). Assim transformaria o *valor* do aluno à entrada num *valor* superior à saída. Isto é, a escola era tida como uma organização que acrescentava *valor* ao produto (aluno) pelo incremento das aquisições cognitivas. Ora, os investigadores estavam preocupados em determinar até que ponto as variações nos *inputs* poderiam provocar variações nos *outputs*. Segundo Bressoux, os resultados destes estudos foram bastante decepcionantes. A mesma ideia foi partilha por José Soares quando afirma que:

“A publicação dessas pesquisas gerou um forte pessimismo pedagógico, pois sua primeira leitura levava à conclusão de que a escola teria pouco impacto no desempenho dos alunos. Dito de outra forma, as diferentes maneiras de organizar a escola seriam igualmente eficientes.” (2004: 83)

Por um lado, o conjunto de fatores controláveis apenas explicavam os resultados dos estudantes em proporções modestas (entre 15% a 20%), por outro, nos países industrializados a escola parece ter um efeito menos explicativo para o sucesso do que o ambiente extra escolar. Somente o meio familiar parece determinante e nem mesmo os recursos materiais e os financeiros têm grande importância. Ou seja, os investigadores concluíram que “*les écoles ne font pas de différence*” (“*Schools make no difference*”) (Bressoux: 1994: 15, aspas no original) no desempenho de sucesso dos alunos.

Estes estudos apresentavam limitações sérias, como argumenta Bressoux:

“L’objet de ces études était moins de tester les effets-écoles que de rechercher si les enfants de différentes origines sociales et ethniques étaient placés dans des conditions équitables vis-à-vis de l’école; l’enjeu en était l’égalité des chances scolaires.” (1994: 16)

Os estudos concluíram sobre o efeito escola, partindo de dados que não serviam esse efeito, o que provocou que outros investigadores, a partir dos anos 60, adotassem uma outra orientação para o estudo da eficácia da escola no desempenho dos estudantes.

Contra a visão fatalista das pesquisas do tipo *input/output*, incapazes de provas consistentes da existência do efeito escola e com um caráter militante de luta contra as desigualdades sociais, estiveram as investigações posteriores, que em reação àqueles trabalhos contestavam a pertinência das variáveis identificadas nas pesquisas anteriores procurando outras, capazes de influenciar com maior consistência o sucesso dos estudantes. Para isso consideram os processos que podem gerar a diferença de eficácia de uma escola para outra escola. Estas pesquisas, já não sobre os produtos mas sobre os processos, deixam de estudar a escola enquanto unidade de produção e passam a centrar a atenção sobre a eficácia (*school effectiveness*) considerando a escola como uma organização social. Partindo numa primeira fase do estudo das escolas situadas em bairros desfavorecidos, estendem, mais tarde, o estudo a outros contextos sociais a fim de verificarem se os fatores explicativos seriam os mesmos. Observando o que se passa no interior da escola (funcionamento, organização, papel do

diretor, etc) conseguiram identificar as escolas mais eficazes isolando as variáveis responsáveis e torná-las extensíveis às escolas menos eficazes melhorando as suas performances. Como argumenta Bressoux:

“L’opposition fondamentale entre les conclusions des études input-output et celles des études de processus réside moins dans l’ampleur des effets-écoles que dans la confiance à rendre la réussite moins dépendante de l’héritage familial et dans les implications pratiques qu’une telle assertion légitime.” (1994: 17)

O problema agora estava em saber se a implementação das medidas das escolas mais eficazes nas menos eficazes conduziria efetivamente à melhoria do sucesso dos alunos. Isso haveria de conduzir a uma nova corrente de pesquisas sobre a melhoria da escola (*school improvement*) que haviam de se afastar da corrente da escola eficaz.

Assim, um dos principais autores desta visão da escola como organização social evidenciou cinco fatores<sup>90</sup> explicativos da melhoria dos desempenhos escolares, não das escolas em geral, mas das elementares dos bairros urbanos menos favorecidos e que suscetíveis de ampla aceitação, deram origem a múltiplos programas de melhoria das escolas em geral. Eram eles:

- 1- *leadership* – forte liderança;
- 2- expectativas elevadas em relação ao desempenho dos estudantes;
- 3- clima moderado de disciplina;
- 4- ênfase nos saberes básicos (leitura, escrita e matemática);
- 5- avaliação contínua sobre as necessidades e os progressos dos alunos.

Foi possível posteriormente perceber como desejáveis, independentemente do contexto social, os fatores do clima moderado de disciplina e o do controlo do progresso, sendo os outros três considerados como sensíveis ao contexto social. Isso mesmo reforça Vargas quando afirma que:

“os pesquisadores concluíram que dois desses fatores, independentemente da localização da instituição e/ou perfil socioeconômico de sua clientela, são considerados ‘desejáveis’ para elevar a eficácia das escolas: um ambiente de disciplina e a avaliação e monitoramento constantes dos progressos dos estudantes.” (2009: 115, aspas no original)

Podem ainda ser identificados, noutros estudos, outros fatores para além daqueles e que estão associados à melhoria dos desempenhos, como é o caso da maximização do tempo efetivo de aprendizagem, da utilização de *feedbacks* apropriados e da maximização do tempo de comunicação entre o docente e os discentes.

Assim a escola é:

---

<sup>90</sup> “‘modèle des cinq facteur’ d’Edmonds” (Bressoux, 1994: 17, aspas no original).

“conçue comme une organisation sociale qui, en tant que telle, a un fonctionnement spécifique, développe un système particulier de relations entre acteurs, définit son propre ensemble de rôles, normes, évaluations, attententes vis-à-vis des élèves.” (Bressoux, 1994: 18)

Essas investigações, realizadas a partir da segunda metade dos anos 80, representam o início de uma nova etapa nos estudos do efeito escola pois com base nas potencialidades de novas metodologias, nomeadamente de tratamento estatístico<sup>91</sup> era agora possível analisar o contexto, isto é a:

“relevância relativa da escola para o desempenho dos estudantes, uma vez que possibilitam os efeitos dos fatores associados ao aluno e sua família, dos efeitos provenientes dos fatores escolares que se referem às políticas e práticas desenvolvidas na escola ou nas classes de aula.” (Vargas, 2009: 115)

Podemos então concluir que desta visão de escola enquanto organização social, emerge uma noção charneira, a do clima de escola, que segundo Bressoux merece, relativamente aos restantes fatores, o privilégio nos estudos. Sobre este assunto Luc Brunet (1995: 127) refere existir algum consenso na identificação dos fatores que determinam o clima de escola, como a estrutura da organização, referente às suas características físicas<sup>92</sup>, o processo organizacional que respeita à forma como são geridos os recursos humanos<sup>93</sup> e a dimensão comportamental que tem a ver com o papel ativo da forma como atuam e se comportam os indivíduos e os grupos na produção do clima.

Segundo Brunet o clima atua “como catalisador dos comportamentos observados nos actores de uma organização” (1995: 128) resultando da combinação daquelas variáveis que o determinam.<sup>94</sup> De facto o ambiente parece ser de primordial importância no desempenho dos indivíduos, como reforça Brunet quando afirma:

“A percepção do ambiente provoca também efeitos sobre o estado motivacional de um actor. [...] o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de ‘motivação’ e de ‘repulsa’. Estas forças advêm das necessidades e das capacidades do indivíduo, do comportamento das outras pessoas ou de factores puramente físicos. A intensidade da força é o produto das expectativas e do valor que um indivíduo atribui à prossecução de um determinado objectivo. O ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações ambientais.” (1995: 132, aspas no original)

A escola como um todo não pode ser reduzida à soma das suas partes. De facto, uma das razões que explica a falta de resultados das pesquisas do tipo *input/output* para destacar os fatores associados à melhoria dos desempenhos, reside na dificuldade em perceber “‘des régularités complexes’” (Bressoux, 1994: 18, aspas no original) evidenciando os perfis coerentes das escolas. O

<sup>91</sup> Ex: utilização de modelos multiníveis.

<sup>92</sup> “a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas” (Brunet, 1995: 127).

<sup>93</sup> “estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução dos conflitos” (Brunet, 1995: 127).

<sup>94</sup> Quanto às características do clima e respetivas categorias segundo Brunet cf. (Brunet, 1995: 129-132).

estudo dos processos releva a articulação entre as variáveis explicativas crendo que o impacto positivo se deve ao facto das escolas se constituírem em unidades com um ambiente globalmente coerente.

Assim:

“Le climat de l'école est apparu comme un concept permettant de rassembler les caractéristiques isolées, pour les intégrer dans un ensemble qui leur confère sens.” (*ib. ibid.*: 19)

Contudo, também esta visão não é isenta de críticas, uma vez que a noção de clima para além de problemática porque não diretamente objetivável, uma vez que mais do que operatória é uma construção intelectual, tem muitas vezes conduzido a uma certa nebulosidade à sua volta. De facto, a escola parece ser uma organização com uma relativamente baixa homogeneidade no seu seio. A escola, pese embora ser um lugar onde reina uma certa homogeneidade de perceções e representações, parece ser dominada pela heterogeneidade, pelo que pode não existir um único clima de escola, mas vários. A escola é uma:

“organisation que l'on peut davantage définir comme un système lâchement couplé où chaque individu garde une marge d'autonomie tout-à-fait substantielle, que comme un système fortement structuré.” (*ib. ibid.*: 22)

A escola é então considerada como uma organização anárquica pois opera num ambiente complexo e instável, mutante, que ela não consegue controlar senão relativamente.

Por outro lado os autores que se interessaram pela variável da liderança<sup>95</sup> centrada no papel do diretor, concordaram em considerá-la importante enquanto construtora do sistema social que é a escola, assim como em fazê-la funcionar como um todo coerente potenciador de um clima favorável ao sucesso. No entanto, apesar de um fortíssimo consenso quanto à importância do papel desta figura, será imprudente traçar um retrato do diretor ideal. Contudo, isso não obsta a que se possam identificar alguns traços distintos no seu perfil que são importantes enquanto catalisadores de sucesso. Os diretores eficazes:

1. são líderes pedagógicos;
2. relevam o sucesso;
3. fixam os objetivos
4. são otimistas relativamente à possibilidade de os seus alunos alcançarem o sucesso;
5. são muito ativos;
6. sentem-se responsáveis pela instrução dos alunos;
7. observam regularmente os seus docentes;

---

<sup>95</sup> Sobre este assunto da liderança, entre outros, cf. (Costa, 2000: 15-33).

8. têm a capacidade de inculcar certos valores à equipa educativa que lideram;
9. têm um grande sentido de comunidade;
10. têm uma noção clara da democraticidade da sua liderança ao considerarem incluir a opinião dos docentes na tomada das decisões;
11. têm expetativas elevadas quer em relação aos alunos quer aos professores;
12. são muito presentes e visíveis na sua escola.

Considera-se ainda que o papel do diretor varia muito em função do contexto social onde a escola se insere. Por exemplo, o controlo sobre os docentes é muito mais forte nas escolas dos contextos menos favorecidos. Nas outras, as iniciativas e as responsabilidades são mais partilhadas e os professores mais autónomos. De facto, parece nítida a tendência de nas escolas de meios mais desfavorecidos, contrariamente às outras, o diretor ter uma maior necessidade de marcar os limites entre a escola e o ambiente social que a rodeia e em função disso construir-se como uma barreira, uma vez que as expetativas menos elevadas daquelas famílias podem ser contraproducentes relativamente ao sucesso. Por isso, a escola precisa de se construir em rutura com o meio que a cerca. De facto, nas escolas de meios sociais mais favorecidos o clima potenciador do sucesso está criado por natureza, uma vez que as próprias famílias estão envolvidas no sucesso dos seus filhos e exercem um controlo mais ativo sobre a própria instituição e os seus professores. Ao diretor, parece reservado o papel de facilitação daquelas relações, tornando-as melhores e mais cooperativas. O diretor é aqui tido como um facilitador do fortalecimento dos laços entre o ambiente e a escola (*boundary spanners*).

Os diversos estudos ligados ao efeito escola não são, como não poderiam deixar de ser, genericamente, isentos de limitações. Bressoux (1994: 25-30) identifica as seguintes:

1. os estudos usaram métodos de correlação. Porém, a correlação não significa, necessariamente, relação de causalidade. Mesmo que significasse, muitas vezes é extremamente difícil distinguir a causa do efeito;
2. os estudos partem do pressuposto de que existe no efeito escola uma certa estabilidade temporal das variáveis. Ora, estudos posteriores vieram demonstrar a relatividade desta estabilidade, mostrando que certas escolas são, de maneira estável, mais eficazes do que outras;
3. a eficácia não é a mesma para todos os alunos. Os docentes podem ser mais eficazes com uns alunos do que com outros, em função do seu estado de partida;
4. o desempenho dos alunos varia muito em função da especificidade dos conteúdos abordados nas diversas disciplinas e áreas disciplinares e da eficácia das práticas pedagógicas. O

efeito positivo concorda mais com o ensino de matérias estruturadas do que com o desenvolvimento de outras capacidades, nomeadamente ligadas por exemplo à criatividade ou à cidadania;

5. a eficácia deve ser medida em função dos diferentes aspetos do desenvolvimento que se pretendem enfatizar. A escola cumpre múltiplos papéis e inúmeras missões. De facto, os seus objetivos sociais não são e nem devem ser menos importantes do que os que se ligam à transmissão dos saberes. Portanto, pesquisar se uma escola que está a obter sucesso no alcance dos objetivos sociais está a ser igualmente eficaz no alcance dos que se relacionam com a transmissão do conhecimento propriamente dito é extremamente difícil.

Sistematizando, atrevemo-nos a apresentar o quadro síntese que se segue, sendo que mais do que uma infalível tentativa de resumo, pretende apresentar os aspetos proeminentes daquilo que antes desenvolvemos:

Quadro V - Efeito escola – síntese

ANOS	PAÍSES	PRESSUPOSTOS	FOCO DAS PESQUISAS	A ESCOLA COMO	FATORES
1950/60	Estados Unidos da América	<i>Schools make no difference</i>	<i>Input/output</i>	unidade de produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inputs</i>: recursos humanos, materiais e financeiros e o meio social;</li> <li>• <i>Outputs</i>: Desempenhos</li> </ul>
1970	Inglaterra	<i>Schools make the difference</i>	Processos e eficácia	organização social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>leadership</i> forte ;</li> <li>• expetativas elevadas relativa/ ao desempenho;</li> <li>• clima moderado de disciplina;</li> <li>• ênfase nos saberes básicos;</li> <li>• avaliação contínua</li> </ul>
1980...	Outros	<i>School improvement</i> <i>School effectiveness</i>	Clima de escola		Clima de escola

Fonte: Síntese nossa, partindo da sistematização do autor estudado

### 4.3 A Família

#### 4.3.1 Influência no desempenho escolar do estudante

Quando falamos da família e procuramos o seu sentido, deparamo-nos com dificuldades inesperadas. Investigámos tratar-se de uma instituição universal, cuja definição suscita grande polémica, dada a diversidade de aceções que é possível considerar. Mesmo recorrendo à sua raiz



etimológica, encontramos alguma polémica, uma vez que há quem afirme a sua origem no termo latino *fames* (fome), enquanto outros consideram que deriva do termo *famulus* (servo). É porém comum, numa dimensão mais clássica, considerar a família como um grupo social primário, baseado em laços de parentesco, ou ainda como um “conjunto indivisível de exigências funcionais que organiza a interação dos [seus] membros”<sup>96</sup>. De acordo com essa visão, podemos ainda considerar a família como sendo um:

“grupo de pessoas vivendo sob o mesmo tecto; grupo de pessoas que têm uma ancestralidade comum ou que provêm de um mesmo tronco; grupo de pessoas ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou, excepcionalmente, pela adopção.” (Houaiss & Villar, 2007: 3746)

Contudo, reconhecemos a família como uma instituição dinâmica, suscetível de evolução, quer na sua estrutura, quer na sua conceção, pelo que é imperativo considerar novas formas de família que ultrapassam em muito os laços derivados do estabelecimento de vínculos socialmente reconhecidos como é o casamento, a adoção ou a consanguinidade. Atualmente convivemos com uma diversidade de famílias que vão desde os casais com filhos, às monoparentais, às reconstituídas, passando por aquelas que são originadas pela relação entre pessoas do mesmo sexo ou mesmo por um novo tipo de relacionamento, muito em voga nas sociedades ocidentais, que é o *livin-apart-together* e que se trata de casais que sem qualquer vínculo conjugal, decidem vida comum, mas vivendo cada um em sua própria casa.

A família é uma realidade plural em constante mutação. Sendo a família a célula da sociedade, alguns especialistas vaticinam que as mudanças sociais a que ela se sujeita, poderão fraturar as sociedades irremediavelmente. O dramático aumento dos pais ausentes pode significar que um vasto número de crianças careça de um modelo e de uma disciplina básica. Mais famílias monoparentais e famílias de dois empregados significa em geral que as crianças recebem menos atenção. O número de crianças com chave de casa tem subido assustadoramente, servindo de argumento àqueles que defendem que as crianças *soltas* são mais suscetíveis de sedução para comportamentos desviantes. Sendo triangular a formação da identidade psicossocial (com um dos pais identifico-me, do outro diferencio-me) as crianças necessitam de um pai e de uma mãe para o equilíbrio das referências no seu desenvolvimento. As tendências atuais no ocidente, apontam para um crescimento sem par das famílias monoparentais, das mães solteiras e das uniões livres. É concebível que em meados do século XXI a família se apresente provavelmente inter-racial, possivelmente bissexual e certamente multi-geracional. Muitos dos seus membros terão mesmo origem na utilização das novas tecnologias da

<sup>96</sup> Cf. <http://conceito.de/familia> - consultado em 10/02/2012.

reprodução. Seja como for, a família do novo estilo será certamente muito diferente da família que conhecemos hoje. É quase certo que as instituições empregadoras, os vizinhos e os amigos assumam papéis até então exclusivos dos parentes. Estamos em crer que no século XXI os laços de sangue deixarão de ser os laços mais fortes da união entre as pessoas. Pois se outrora a maior parte das famílias tinha origem nos laços derivados do contrato de casamento (união de jura), hoje vem crescendo o número de famílias com origem em uniões de facto, pelo que é cauteloso considerar o conceito numa perspetiva mais lata e heterogénea como um lugar onde as pessoas aprendem a cuidar e a ser cuidadas, muito para lá das relações de parentesco.

De qualquer forma, seja qual for a aceção em que a tomemos, a família nunca poderá ser subtraída da importância que teve, tem e terá enquanto agente primário de uma socialização que se há de realizar por via afetiva. De facto:

“A família desempenha [...] um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, quer dizer, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. É um dos lugares por excelência da acumulação do capital sob as suas diferentes espécies e da sua transmissão entre as gerações: salvaguarda a sua unidade para a transmissão e pela transmissão, a fim de poder transmitir e porque tem a possibilidade de transmitir. É o ‘sujeito’ principal da estratégia de reprodução.” (Bourdieu, 1997: 97-98, aspas no original)

Efetivamente, a família é constituída por uma constelação de pessoas que rodeiam o jovem e para lá da transmissão cultural veiculada afetivamente é sobretudo “o lugar privilegiado de reprodução social e cultural” (Sebastião, 2007/2008: 284). Como nos diz Lahire (2008) a família não é só constituída pelo pai, pela mãe, pelos irmãos, mas pelos avós, tios e até pelas pessoas amigas mais chegadas.

Coloca-se então a questão de perceber o contributo da família *lacto senso*, para o percurso escolar do jovem estudante e a sua contribuição ou não para o sucesso escolar.

A família parece ter um papel fulcral no desenho das trajetórias escolares dos alunos. Como nos diz Ana Diogo “o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos constitui uma daquelas questões em torno das quais parece haver elevado consenso social” (s.d.: 72). Trespasa então a ideia de que um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos possa ter uma relação direta com o seu sucesso escolar. Nas diversas investigações realizadas a este respeito podemos destacar algumas posições que nos ajudam a enquadrar a problemática da relação entre o envolvimento das famílias na escola e o sucesso escolar dos respetivos estudantes.

Ana Diogo defende a “crença de que o envolvimento parental conduz a um maior sucesso escolar dos filhos” (*ib. ibid.*: 85). Fundamenta esta convicção nos trabalhos de Charlot e Establet, por

nós já referenciados, e na “conclusão de que nas famílias de classe social mais elevada os pais se envolvem mais na escolaridade dos filhos, obtendo estes mais sucesso escolar” (*ib. ibid.*: 86). Convoca igualmente alguns estudos anglo-saxónicos que evidenciam “que os alunos cujos pais se envolvem mais na sua escolaridade obtêm mais sucesso, independentemente dos seus recursos materiais ou culturais” (*ib. ibid.*: 86). Por outro lado, a mesma autora, assume algumas perspetivas mais críticas no que concerne ao envolvimento e ao respetivo sucesso escolar. Baseando-se nos estudos de Muller (1993) refere não se poder “inferir acerca da existência de uma relação de causa-efeito, não se podendo dizer se o envolvimento está na origem do sucesso ou inversamente, ou, ainda, se interinfluenciam mutuamente” (*ib. ibid.*: 90). Traz à liça, como aliás também já o fizemos, os argumentos de Lahire para defender que “no caso das famílias com menos recursos, o simples envolvimento pode não ser condição suficiente para melhorar o aproveitamento escolar” (*ib. ibid.*: 90). A autora reforça esta ideia afirmando mesmo que “o efeito da mobilização dos pais pode conduzir a um reforço da herança social e constituir nova fonte de desigualdades entre grupos sociais” (*ib. ibid.*: 92).

Dos trabalhos de Nadir Zago, interessa-nos destacar a especificidade do envolvimento das mães, sobretudo nos meios sociais mais desfavorecidos. Se é nestes meios mais pobres que é mais provável encontrar indicadores de insucesso, é importante perceber se de facto as “dissonâncias entre a socialização familiar e a escolar” (Zago, 2000: 70) terá por base a ausência dos pais por motivos de pobreza, significando esse facto a não presença de estímulos adequados a um desempenho para o sucesso. Segundo Écio Portes (1993), citado por Zago, as trajetórias de sucesso dos estudantes de origem popular estão relacionadas com a força do *ethos* que “consiste no investimento familiar, materializado sobretudo na figura da mãe, apoiado no valor simbólico da escola como possibilidade de ultrapassar a condição social dos pais” (Zago, 2000: 74).

Zago, nos seus estudos, apresenta-nos um caso paradigmático de uma mãe que se torna figura central na trajetória escolar dos seus três filhos pela forte valorização que dava à escola, enquanto instituição promotora de um futuro mais risonho. Ela não autorizava o abandono por parte dos filhos do seu percurso de sucesso e como bem nos refere a autora, apoiando-se na obra de Lahire:

“o investimento pedagógico não é a única condição capaz de interferir nos resultados escolares. Embora a mãe não acompanhe diretamente os conteúdos escolares [por ausência de competências], adota outras formas de investimento, seja no plano mais subjetivo, como a insistência constante em transmitir o valor social da educação, seja de ordem disciplinar, não autorizando a interrupção dos estudos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas de casa. Estes comportamentos mostram uma atitude vigilante com a escolaridade.” (*ib. ibid.*: 79)

O seu estudo “mostra [assim] a definição de um projeto escolar muito mais personalizado na figura da mãe do que no grupo familiar como um todo” (*ib. ibid.*: 78).

O envolvimento da família na construção da trajetória escolar dos estudantes passa não só pelo significado que a escola possa assumir e na sua relação com o futuro para a ascensão social, como também pela influência que os grupos de referência possam ter no núcleo familiar e nas oportunidades que daí possam advir. Zago afirma que também Viana chega às mesmas conclusões que Lahire e conclui que “o sucesso escolar não tem relação direta com as práticas de investimento familiar” (*ib. ibid.*: 75).

Outro documento importante a ter em conta no âmbito desta problemática é o Relatório Coleman (1966) que aponta para “a importância das características familiares (em detrimento dos recursos físicos e financeiros escolares) na explicação do aproveitamento escolar inferior das minorias étnicas” (Carvalho, 2000: 145, parêntesis no original). Conclui que “mais envolvimento dos pais em casa equivale a maior aproveitamento e permanência na escola por parte dos alunos; mais participação dos pais na escola resulta em melhores escolas” (*ib. ibid.*: 148).

Ainda na senda de Lahire é oportuno concordar com o autor quando afirma:

“o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.” (2008: 334)

De facto, não é absolutamente necessário ir-se à escola para se saber o que por lá se passa. Basta o aluno frequentar a escola para haver envolvimento da família, pese embora em diferentes graus de envolvimento. É mais ou menos unânime a ideia de que o envolvimento acarreta mais-valias para o sucesso do estudante, para a família e para a sociedade em geral. A família torna-se mais coesa, a escola mais eficaz, o estudante mais produtivo e a sociedade mais democrática.<sup>97</sup> Mas, mesmo aceitando a limitação de algumas famílias para ajudar os filhos em casa, a sua não presença na escola e ainda a ausência de hábitos promotores da literacia em casa, ainda assim, Lahire defende que:

“o ‘fracasso escolar’ de uma criança não está necessariamente associado à ‘omissão dos pais’, mas [...] a uma distância grande demais em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura.” (2008: 87, aspas no original)

---

<sup>97</sup> Um bom exemplo daquilo que acabamos de afirmar, encontramos-lo na recente experiência do envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação na Iniciativa Novas Oportunidades. Muitos deles frequentaram a mesma escola que os seus filhos, com resultados muito positivos, como bem demonstra a avaliação externa realizada aos Centros Novas Oportunidades, pela equipa de Roberto Carneiro: cf. Carneiro, R, *et al.* (2010), *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da avaliação externa (2009/2010)*: CEPCEP, Universidade Católica Portuguesa, Agência Nacional para a Qualificação, Lisboa.

Por sua vez Charlot chama a nossa atenção para o facto de a partir dos anos 80 os docentes forçados a lidar com a complexa heterogeneidade da escola de massas, se escudarem na necessidade de convocar a “demissão” dos pais para resolverem o “dilema de administrar a heterogeneidade, tendo em vista o acesso generalizado das camadas populares e de minorias étnicas ao sistema de ensino” (Vianna, 2005: 113).

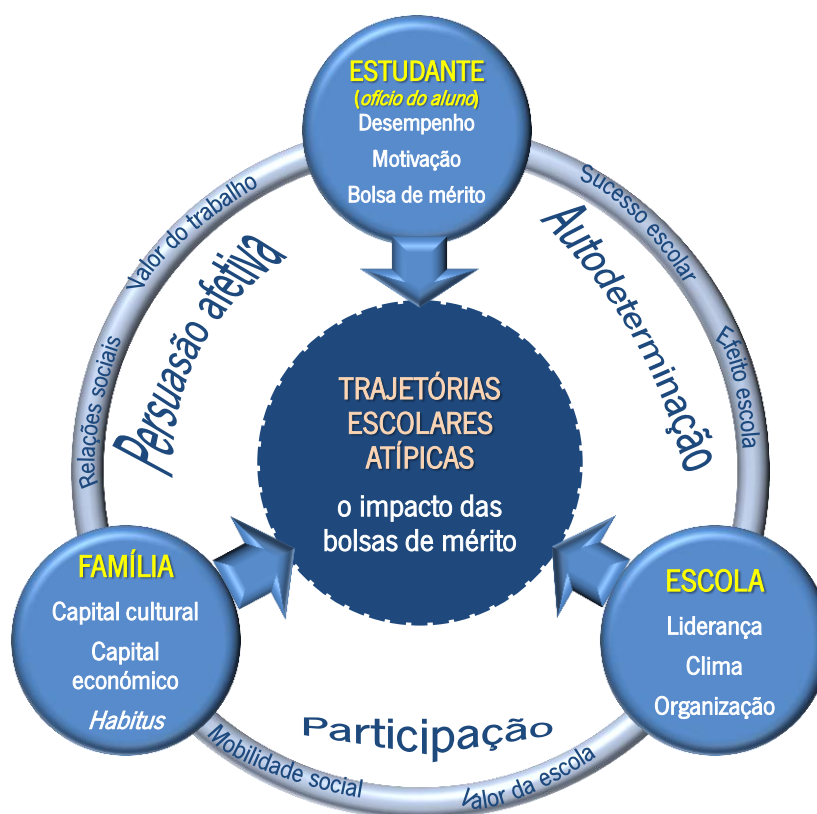
## 5. MODELO DE ANÁLISE – UM ESQUISSO

Realizadas, provisoriamente, as leituras instrumentais, identificados os autores de referência e selecionadas as obras e os textos que iluminarão o caminho que ainda nos falta trilhar, é chegado o momento da construção de um esboço, ainda exploratório, do nosso modelo de análise.

A revisão bibliográfica foi sendo orientada no sentido de encontrar um fio condutor que sustente e empreste sentido ao nosso estudo empírico, tendo presente, de uma forma muito clara a pergunta de partida<sup>98</sup> bem como as respectivas questões orientadoras.

Conjugámos as nossas hipóteses de trabalho com os vários conceitos chave e em função disso arquitetámos o esboço de análise que se segue, ainda e sempre provisório, que nos orientará no enquadramento do trabalho prático de pesquisa.

Figura II - Sistematização do trabalho empírico



Fonte: Esquema elaborado por nós

<sup>98</sup> Que fatores e que processos condicionam a construção das trajetórias atípicas de sucesso?

O sucesso e as trajetórias escolares atípicas (re)constroem-se na interação dos diferentes atores que as corporizam. Cada um deles, seja o estudante, a família ou a escola, contribuem, através da ação das práticas e dos processos, de uma forma integrada e cooperativa, umas vezes mais consonante e outras dissonante, para o desenho e a prossecução das trajetórias invulgares e inesperadas de sucesso.

A nossa preocupação projeta-se na senda da desocultação dos efeitos que cada um dos conceitos identificados produzirá na construção daquelas trajetórias.

Pretendemos que o esquema aqui sistematizado nos oriente na decodificação das complexidades que explicam os fenómenos, evidenciando as interações e as dinâmicas que a alegoria do movimento rotativo e interpenetrante dos diferentes atores suscita, na arquitetura de construção daqueles percursos de sucesso.

Cremos que a ação particular de cada um deles, bem como a conjugação dessa ação na partilha de num movimento incessante de influências mútuas e a respetiva perceção da complexidade desse movimento, nos ajude à montagem das peças desse *puzzle* de fatores e processos que se ligam e se interinfluenciam e dessa forma contribuem e condicionam as trajetórias escolares atípicas de sucesso.









## 1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Até ao momento o nosso estudo desenvolveu-se ao nível teórico de contextualização do tema *Trajetórias Escolares Atípicas - o Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes*. É chegado o momento de o projetar a nível empírico, através de um conjunto de pesquisas que pretendemos capazes de o desmontar na sua natural complexidade.

Parece-nos oportuno, num propósito meramente instrumental, começar por uma abordagem sintética de enquadramento das orientações metodológicas principais.

Tendo em conta os objetivos que sustentam este projeto e a sua natureza específica, adotaremos uma metodologia predominantemente qualitativa, com recurso ao método de *estudo de caso*, para que melhor se percebam as trajetórias escolares atípicas, assim como os diferentes fatores para a construção desses percursos. Desta forma o trabalho empírico valorizará o plano das atividades, das sensibilidades e das opiniões vivenciadas pela generalidade dos atores ligados a um contexto e a um espaço físico bem determinado.

Uma vez que na pesquisa qualitativa o investigador é o principal instrumento da investigação (Bogdan & Biklen, 1994) não podemos deixar de nos preocupar com a postura a adotar ao longo do processo. Essa atitude metodológica revelar-se-á, nomeadamente, na abordagem aos sujeitos, na interação com eles, na seleção dos métodos e das técnicas, na salvaguarda dos anonimatos, na confidencialidade das fontes e no consentimento informado.

Avisados e conscientes das dificuldades epistemológicas que se nos aguardam, específicas aliás a todos os estudos desta natureza, pretendemos atuar no terreno tocando a realidade concreta onde fenómenos reais acontecem e a partir da qual se podem compreender e explicar.

Dado tratar-se de uma investigação no âmbito das ciências sociais e particularmente das ciências da educação, partilhamos a recusa, relativa, do uso do *paradigma positivista*, uma vez que a realidade aqui estudada se apresenta mutante, tendencial e crescentemente complexa. É nosso propósito orientar a investigação pelo *paradigma construtivista*, uma vez que procuramos interpretar os factos à luz da perspetiva dos seus próprios atores. Sabemos que a realidade em si mesma não existe. O que existe são construtos dessa mesma realidade, isto é, significados atribuídos pelos atores sociais por referência aos contextos onde a ação social acontece. Procuraremos interpretar essa realidade social, despojados de preconceitos e confrontando as diferentes construções e os significados elaborados pelos atores sociais.

A necessidade metodológica de isolamento de algumas das variáveis relevantes pode ser útil para a análise específica do caso em si, sem que isso signifique a perda da perceção do todo.

Procuraremos pautar a nossa pesquisa pela ética própria dos profissionais da educação, conscientes, formados e informados, críticos e experientes na lida com as questões sensíveis e com os sujeitos específicos, sejam estudantes, docentes, ou encarregados de educação. Evidentemente que essa preocupação ética não se limitará ao período do trabalho de campo, considerá-la-emos como “uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou” (Bogdan & Biklen, 1994: 78) e se contactará.

Sem comprometermos o que consagra o paradigma construtivista, em que o sujeito e o objeto, constituindo-se numa unidade, interagem e se interrelacionam, ainda assim, estaremos atentos e conscientes da dificuldade que isso constitui, uma vez que como afirma Rubem Alves “todo o acto de pesquisa é um acto político”<sup>99</sup>. Contudo, também cremos que, estando disso avisados, seremos mais competentes em tentar minimizar o potencial impacto negativo que as nossas convicções pessoais possam refletir nos resultados. Nortearemos a investigação pela objetividade. Não prometemos no entanto neutralidade na abordagem aos assuntos<sup>100</sup>. Como muito bem afirmam Lüdke & André:

“Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado [...]. Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga [...] em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.” (2007: 4-5)

Pese embora a forte dose de paixão que nos move neste projeto, catalisadora aliás do sucesso que se expeta, tudo faremos para garantir a isenção e a imparcialidade que o tratamento científico do objeto e o próprio leitor exigem e merecem.

A este respeito concordamos com Bogdan & Biklen quando afirmam que:

“sem um toque de paixão pode não [haver] fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho.” (1994: 86)

## 2. OBJETO DO ESTUDO

A nossa investigação terá lugar numa escola pública portuguesa, a Escola Secundária de Trajano, num concelho do norte de Portugal.

<sup>99</sup> Afirmação proferida pelo pedagogo brasileiro Rubem Alves em maio de 2000, no Salão Medieval da Universidade do Minho, apresentando a antologia de textos de sua autoria: Alves, R. (2000), *Por uma Educação Romântica*, Vila Nova de Famalicão, Centro de Formação de professores Camilo Castelo Branco.

<sup>100</sup> Ver a este propósito Rubem Alves (2000) “O que é Científico (VIII)”, in *Rubem Alves, Por uma Educação Romântica*, Vila Nova de Famalicão, Centro de Formação de professores Camilo Castelo Branco, pp. 175-179.

Debruçar-se-á sobre as trajetórias escolares de sucesso de estudantes provenientes de famílias relativamente desfavorecidas, trajetórias essas que parecem contrariar as tendências estatísticas e por isso se denominam de atípicas.

Propomo-nos compreender e explicar as principais relações de dependência entre o processo de construção daqueles percursos não esperados e a atribuição pública das Bolsas de Mérito. Tentaremos entender o que move os estudantes beneficiários das Bolsas na construção dos percursos escolares de diferenciação positiva pelo mérito.

É nossa convicção, à partida, que os estudantes provenientes das famílias menos favorecidas não têm de estar, necessariamente, condenados a um insucesso mais ou menos esperado. Por isso, preocupar-nos-emos em desmontar as complexidades inerentes aos fatores e aos processos que estão na origem da construção de tais irregularidades.

Se por um lado nos preocupa a explicação do fenómeno das trajetórias escolares atípicas, por outro queremos, igualmente, entender o impacto das Bolsas de Mérito no projeto de vida dos estudantes que delas usufruem. De facto, o projeto da Ação Social Escolar, particularmente no que às Bolsas de Mérito respeita, enquanto preocupação política em prol das famílias mais carenciadas, parece ter vindo a contribuir significativamente para o sucesso de muitos estudantes que de outra forma poderiam estar condenados ao insucesso.

## 2.1 Problemática da Investigação

### 2.1.1 Pergunta de Partida e Questões Orientadoras

A nossa pesquisa procurará dar resposta a uma questão genérica que consiste em saber **que fatores e que processos condicionam a construção das trajetórias atípicas de sucesso?**

Esta interrogação desdobrar-se-á em questões orientadoras mais específicas.

Ainda que de forma modesta, é nossa intenção dar resposta a parte de um problema cujos requisitos de relevância<sup>101</sup>, sublinhados por Erasmie & Lima (1989) pensamos estar em condições de cumprir.

Queremos, portanto, proporcionar respostas socialmente úteis e passíveis de significatividade.

Ancorados nas conceções teóricas e nos múltiplos fundamentos convocados nos capítulos anteriores, procuramos indagar agora, a forma como se construíram e constroem, em particular os percursos dos estudantes beneficiários das Bolsas de Mérito na Escola Secundária de Trajano.

---

<sup>101</sup> “relevância para a sociedade [...] significa que a investigação não deverá ser nunca do domínio privado do investigador” [e] “relevância para a implementação [...] significa que o produto da investigação deve poder ser implementado no seio da sociedade” (Erasmie & Lima, 1989: 15).

No âmbito da interrogação mais genérica identificada, formulamos outras mais específicas:

1. de que forma a atribuição da Bolsa de Mérito contribuiu para a construção da trajetória escolar de sucesso dos estudantes beneficiários?
2. qual a influência do contexto socioeconómico e cultural da família na trajetória escolar dos estudantes?
3. haverá correlação entre a atribuição da Bolsa de Mérito e a construção da autoestima dos estudantes beneficiários?
4. os estudantes beneficiários sentir-se-ão estudantes de mérito?
5. qual o efeito da escola no desenho do percurso escolar de sucesso dos estudantes?

### **2.1.2 Objetivos que Norteiam a Investigação**

Com esta investigação pretendemos atingir as seguintes metas:

1. identificar o perfil dos estudantes beneficiários da Bolsa de Mérito;
2. caraterizar o meio socioeconómico e cultural das famílias dos estudantes beneficiários;
3. estudar o percurso escolar dos estudantes beneficiários;
4. perceber o impacto da Bolsa de Mérito no desempenho escolar dos estudantes;
5. compreender até que ponto a Bolsa de Mérito contribuiu para o reforço da confiança e da autoestima dos estudantes;
6. refletir sobre o uso genérico da Bolsa de Mérito por parte dos estudantes;
7. compreender a importância da escola na estruturação dos percursos escolares de sucesso dos estudantes;
8. confrontar os efeitos esperados pelos decisores políticos e os sentidos pelos beneficiários.

### **2.1.3 Hipóteses do Estudo**

À procura de respostas para aquelas e outras interrogações, orientamo-nos pelas hipóteses gerais que formulamos nestes termos:

1. a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante nas trajetórias escolares em estudo;
2. o contexto socioeconómico e cultural da família é relevante na construção da trajetória escolar dos estudantes;

3. a atribuição da Bolsa de Mérito constitui um fator fundamental na construção da trajetória escolar de sucesso;
4. a necessidade da mobilidade social ascendente dos estudantes constitui um fator chave na definição da trajetória escolar atípica;
5. a escola, nomeadamente no que respeita à liderança e à organização pedagógica, tem um papel muito importante no percurso de sucesso dos estudantes.

## 2.2 Desafios e Justificação do Estudo

Como já referimos a nossa investigação desenvolver-se-á numa escola pública portuguesa do ensino secundário. O caminho será traçado no sentido de perceber a relação entre a atribuição da Bolsa de Mérito e a construção, por parte dos estudantes beneficiários, de percursos escolares de diferenciação positiva pelo mérito. De facto como nos diz Bernard Charlot:

“A criança mobiliza-se, em uma actividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor.” (2000: 55)

Os estudantes provenientes de famílias de baixo capital cultural e económico, não têm necessariamente de ser estudantes de insucesso, no quadro de uma educação para todos. Provar esta realidade é o desafio que se nos coloca neste estudo, pois procuraremos compreender que fatores e que processos explicam e constroem tais tendências. Aliás, partilhamos com Bernard Charlot da mesma inquietação:

“por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos?” (2000: 9)

Sabemos que a escola pública portuguesa, por imperativo constitucional, está aberta a todos, como a todos é reconhecida a possibilidade de sucesso. Contudo, a hipótese de alcançar com êxito o 12º ano de escolaridade, agora obrigatório<sup>102</sup>, continua a ser ainda uma miragem para muitos. Perceber porque é que num contexto, caracterizado por um elevado número de famílias com baixas qualificações académicas, profissionais e com baixos rendimentos, ainda assim há estudantes que, contrariando as expectativas, obtêm sucesso, é aquilo que nos preocupa e que nos move.

A nossa opção por um estudo desta natureza prende-se com razões pessoais, profissionais e académicas.

Pessoais, porque sempre nos inquietou o facto de alguns estudantes obterem sucesso escolar, apesar das condições inerentes à sua família de origem não o propiciarem, uma vez que nestes casos

---

<sup>102</sup> Cf. Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

as principais preocupações passam prioritariamente por gerir vidas essencialmente de subsistência. Aprendemos com a “Lei de Engel” que quanto menor for o rendimento de uma família, mais elevada é a proporção desse rendimento afeta ao consumo de bens essenciais. Assim, deste ponto de vista, percebe-se que pouco ou nada fica para outros consumos tidos como supérfluos, ligados à cultura, à educação ou a outros bens e serviços com reflexo mais direto ou mais indireto no desempenho escolar dos estudantes.

Profissionais, porque há cerca de catorze anos ocupamos um cargo de gestão numa escola e dessa forma tivemos acesso privilegiado a um certo tipo de informação e à observação de fenómenos que de outra forma não perceberíamos. Além do mais, foi, desde aí, da nossa responsabilidade a organização e a coordenação dos serviços de Ação Social Escolar da instituição onde prestamos serviço. Neste desempenho procuramos muitas vezes perceber as *nuances* dos fenómenos observados e a origem dos fatores que os explicam, muitos deles característicos de histórias de vida incomuns e marcantes. Vivemos na expectativa de amainar a inquietude resultante de tantos anos de observação quotidiana, destas trajetórias escolares atípicas.

Académicas, porque finalmente se desenha a possibilidade de podermos retirar do sapato aquela pedra que nos vem trilhando os pés nestes catorze anos de caminhada. Um desafio que nos atrai e ao qual queremos dar resposta que nos orgulhe, mas sobretudo nos esclareça. O pioneirismo, em Portugal, deste género de estudo é uma outra força motriz.

### 2.3 Limites do Estudo

A um estudo desta estirpe depararam-se, inevitavelmente, muitas dificuldades. Algumas delas, ou porque dependeu de nós a sua superação, ou porque fáceis de vencer, foram sendo ultrapassadas. Outras, ou porque ultrapassavam a nossa capacidade, sempre limitada, ou porque dependiam mais dos outros do que de nós mesmos vencê-las, foram sendo contornadas como o rio contorna os obstáculos, mas apesar de tudo cremos que vencidas. Facilidades, facilidades foram esparsas. Também com elas nunca contámos.

Para além de outras que facilmente se adivinha, podemos sistematizar as principais dificuldades ao nível:

- a) dos contactos pessoais que estabelecemos com os alunos, muitos deles já afastados há muito tempo da escola, os pais e demais pessoas que tivemos necessidade de entrevistar e/ou inquirir;
- b) do acesso a alguma documentação mais especializada;



- c) da escassez do tempo necessário para o desenvolvimento de um trabalho que assenta mais nas pessoas e nas suas relações do que nas coisas e nos factos;
- d) dos recursos financeiros disponíveis para um trabalho mais apurado;
- e) da época pouco favorável ao desenvolvimento da parte empírica do estudo, uma vez que coincidindo com a parte final do ano letivo teve de ser acelerada para evitar que a ausência dos alunos pudesse obstar à colheita de informação primordial;
- f) das limitações naturais do próprio investigador.

Relativamente aos contactos pessoais, eles foram estabelecidos com alunos que ainda frequentam a escola neste momento e com outros que já a abandonaram, com pais e encarregados de educação desses alunos, com pessoal técnico dos Serviços de ASE com experiência alargada, com assistentes técnicos da escola, com as pessoas dos órgãos de gestão intermédia e com os pares da direcção.

Estes contactos, apesar de facilitados pelo exercício do cargo de direcção, ficaram um pouco reféns da disponibilidade das pessoas envolvidas no tempo que se desejava. As maiores dificuldades foram sentidas a dois níveis:

O primeiro teve a ver com o facto de escolhermos uma outra escola com características semelhantes à do contexto do estudo para efetuar o pré-teste dos inquéritos por questionário. Evidentemente que tivemos de ficar sujeitos aos seus próprios *timings* e à sua disponibilidade. Contamos para o efeito com a preciosa colaboração do Agrupamento de Escolas da Cidade Fraterna a cuja direcção muito agradecemos;

O segundo ficou a dever-se à disponibilidade da senhora ex-Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, que decidimos entrevistar e mui generosamente acedeu à nossa pretensão.

No que respeita à documentação, esta encontrava-se muito dispersa e em muitos casos pouco sistematizada. O trabalho foi facilitado, não só pelo acesso privilegiado, mas sobretudo porque pudemos contar com a inestimável colaboração, quer dos Serviços de Administração Escolar da escola, mas sobretudo do Diretor. cremos que, sem esta abertura e esta disponibilização jamais seria possível a realização deste trabalho.

A escassez de tempo disponível foi, como é universalmente, cremos, uma das mais sérias dificuldades com que nos debatemos. Realizar um trabalho desta natureza, com a profundidade e a qualidade que nós próprios exigimos, acumulando com a necessidade de não prejudicarmos o exercício de uma profissão absorvente em tempo e esforço, constituiu um desafio sério e só vencido pela perseverança e pelo querer vencer. Falamos de limitações de tempo quer ao nível dos prazos

legais para a finalização do trabalho, quer ainda no que se refere aos *timings* para a aplicação dos instrumentos desenhados para a colheita da informação necessária. Daí termos acelerado o processo de inquérito aos estudantes e aos seus pais antes de finalizar o mês de abril, uma vez que muitos dos alunos se ausentam para estágio no final desse mesmo mês.

Embora o estudo não exigisse um incomportável volume de recursos financeiros, ainda assim não deixou de estar presente esta limitação, uma vez que nos coube o patrocínio integral do mesmo. Os recursos financeiros são sempre limitados, ainda mais neste tempo de austeridade extrema, sobretudo quando têm origem, unicamente, na remuneração do trabalho, como é o caso. Não deixamos que esse aspeto hipotecasse a conclusão deste trabalho pelo que soubemos contornar esta contrariedade, fazendo um esforço, que damos por bem empregue.

Outra limitação importante a que não nos queremos furtar e da qual temos plena consciência e que humildemente aceitamos, respeita ao facto de reconhecermos a condição humana de imperfeitos. Reconhecemo-nos humildemente falíveis.

## **2.4 Delimitação do Estudo**

### **2.4.1 Contextualização**

Com já referimos, do preceito constitucional (artigo 74º) deriva a evidência de que todos os cidadãos, sem distinção, têm igual oportunidade de acesso aos níveis académicos mais elevados. A intenção do legislador é clara e democrática. Contudo, no contexto real onde os fenómenos acontecem, essa igualdade de oportunidade não estará efetivamente ao alcance de todos e na mesma proporção.

De facto, um conjunto alargado e complexo de variáveis, obsta a que isso possa acontecer na generalidade, pese embora se verifique em casos particulares e com interessante frequência. Releva-se o desfavorecimento económico e social de grande parte das famílias como uma das variáveis mais significativas. Para evitar este constrangimento, foi criada a Ação Social Escolar (ASE) no âmbito do artigo 27º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Pensamos nós que este mecanismo vem explicando de alguma forma que a igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso pode ser mais alargada e chegar aos casos em que, pesem as diversas contrariedades, conseguem contrariar aquilo que o preconceito poderia apelidar de fatalismo.

As primeiras propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, tendo como prioridade o domínio da escolaridade obrigatória, vão mais além preocupando-se em criar mecanismos que permitam aos estudantes oriundos de famílias menos favorecidas prosseguir estudos para além do

ensino obrigatório. Como também podemos encontrar no Programa do XIII Governo Constitucional preocupações com estas matérias. Mais tarde, em 1998, através da publicação do Despacho nº 9921/98 (2ª série), de 12 de junho, encontramos os princípios da criação das Bolsas de Mérito.

Ora, é nesta senda que se inscreve o nosso trabalho. Procuraremos perceber, no contexto da escola que estudamos e desde 1998, ano de criação das BM, a evolução deste fenómeno, assim como as variáveis concretas que o explicam. Dedicaremos especial atenção aos estudantes que no ano letivo de 2011/2012 delas usufruíram. Para o efeito enquadramos e caracterizaremos mais tarde este universo.

### **2.4.2 Temporal e Espacial**

Definido o tema e devidamente justificado, definidas as finalidades, o tipo de investigação, identificadas as inquietudes, formuladas as hipóteses e levantadas as principais dificuldades, é tempo da delimitação do estudo no tempo e no espaço.

No que se refere ao espaço em que se desenvolve o estudo, ele respeita à Escola Secundária de Trajano, no concelho da cidade Fraterna.

No que diz respeito ao tempo, o estudo genérico terá lugar entre o ano letivo de 1998/99 e o de 2010/11. O estudo específico incidirá na atribuição das BM relativas ao ano letivo de 2011/2012.

## **3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO**

É nosso propósito neste ponto, apresentar, clarificar e justificar as opções metodológicas. A nossa investigação é uma tentativa de descoberta e de descodificação de uma realidade concreta (Cohen & Manion, 1990) utilizando, para o efeito, a estratégia do estudo de caso.

Contudo, antes de explicarmos as razões que sustentam a oportunidade de aplicação daquela opção estratégica, para que serve, de que tipo é e a que conclusões é possível que conduza, convém esclarecer o que se deve entender por metodologia, método e técnica de investigação.

O conceito de metodologia pode tomar vários sentidos. Se por um lado nos é oferecido na aceção de ciência que estuda os métodos científicos, muitas vezes também é conotado com as próprias técnicas de investigação e até, no dizer de Pardal & Correia (1995:10), com uma certa aproximação de epistemologia. De facto, o que a metodologia nos ajuda a perceber não são os resultados da investigação, mas o processo que se selecionou para os determinar. A sua função passa pela compreensão dos processos de investigação e pela orientação quanto às suas práticas. A

metodologia designa o conjunto de métodos selecionados como relevantes, segundo uma determinada conceção.

Almeida & Pinto afirmam mesmo que:

“A metodologia alimentar-se-á assim dos métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva. [Contudo, não se deve confundir] com os reais caminhos da pesquisa, com a lógica em acto da investigação a fazer-se: a metodologia, crítica das práticas de investigação, não se confunde com as práticas críticas da investigação que constituem os métodos. [...] Tentar uma classificação dos métodos é uma das principais tarefas da metodologia.” (1982: 85)

Assim, a metodologia traz implícita a crença epistemológica de que só se conhece a realidade quando dela nos aproximamos.

A pesquisa exige o confronto entre os dados, as evidências recolhidas e o conhecimento teórico construído. Deste ponto de vista, duas abordagens complementares são possíveis: a qualitativa e a quantitativa. Muitos afirmam que as abordagens do tipo quantitativo são demasiado rígidas e portanto pouco flexíveis quando utilizadas na abordagem aos fenómenos sociais, particularmente quando se usa a estratégia de estudo de caso. Não somos tão radicais, como explicaremos mais tarde.

De facto, as metodologias quantitativas podem ajudar a complementar a percepção deste tipo de fenómenos. Não as desprezando, concordamos com Boudon (1990: 102) que pelas características do nosso estudo, as metodologias do tipo qualitativo, ao proporcionarem um estudo intensivo em amplitude e em profundidade de um universo relativamente pouco extenso, respondem melhor à natureza complexa desta investigação. De facto:

“ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição.” (Bogdan & Biklen, 1994: 19)

e vem em crescendo na investigação sobre os temas de educação. Uma vez que a privilegiaremos, e incidindo “sobre diversos aspectos da vida educativa” (*ib. ibid.*: 47) parece-nos oportuno determo-nos sobre a sua caracterização, seguindo o pensamento de Bogdan & Biklen (1994).

Sem que a classificação de uma investigação como qualitativa exija a verificação, com igual eloquência, de todas as características identificadas pelo autor, ainda assim vale a pena identificá-las e discurrir um pouco sobre elas. Assentando no paradigma construtivista, respondem às características da nossa pesquisa, já que a construção do conhecimento considera as concepções dos atores e os significados que atribuem à sua interação. O investigador não é aqui considerado fonte do saber, mas parceiro no processo de construção da realidade.

São elas:

1. Neste tipo de investigação a fonte dos dados é o ambiente real onde os fenómenos acontecem nas suas múltiplas idiossincrasias e o investigador é o instrumento principal. A investigação visa a captação das complexidades do caso único para chegar a regularidades específicas e à averiguação dos casos singulares do contexto. O enfoque situa-se, portanto, no contexto natural em que decorre a ação social. Daí que se privilegie o contacto direto, colhendo-se a informação no exato ambiente social onde aconteceu, como reforça Bogdan & Biklen:

“os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.” (1994: 48)

O investigador, ao mergulhar no contexto da ação, permite-se ter uma visão privilegiada de dentro para fora. Alguns autores apelidam este tipo de investigação de naturalística (Lüdke & André, 2007:18);

2. A investigação qualitativa é descritiva, isto é, parte da descrição pormenorizada dos eventos, para revelar as especificidades e produzir retratos mais fieis da realidade social. Significa que os dados recolhidos são mais ricos em descrições de pessoas, factos, situações e acontecimentos e menos em números. As citações são frequentes e os pormenores enfatizados;

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados. Concentrando-se nos processos sociais, nas interações e seus significados em contextos socioculturais, não desprezam a subjetividade inerente. Uma vez que as relações humanas são extremamente complexas e mutáveis, forçando a que o que se explica hoje de uma determinada forma se explique validamente de outra diferente amanhã, ao investigador interessa verificar como um dado problema se manifesta nos procedimentos e nas interações do quotidiano;

4. Este tipo de investigação exige do investigador uma atitude indutiva, partindo sempre do particular para o geral. Isso permite-lhe fazer inferências. Em vez de se preocupar em recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses, previamente elaboradas, constrói as abstrações à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados. No dizer de Bogdan & Biklen:

“o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início [...] e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (1994: 50)

5. O “*significado*” (*ib. ibid.*: 50, itálico no original) é de primordial importância neste tipo de investigação, uma vez que ao serem tidos em conta os diferentes pontos de vista e as diferentes perspetivas, é possível, confrontando-os, confirmá-los ou desprezá-los. As ações humanas são sempre significativas, os atores sociais constroem um discurso visando tornar a ação inteligível e justificável no

seu próprio contexto sociocultural. A interpretação da realidade é feita segundo as perspectivas dos atores sociais que sendo capazes de a construir são igualmente capazes de refletir sobre ela e intervir sempre que necessário.

Sintetizando, podemos afirmar que a investigação qualitativa é naturalística, etogenética, descritiva, processual, indutiva, crítica, construtivista, holista, interativa, émica e ideográfica.

O conceito de método é um conceito ambíguo. Não são raras as vezes em que, mesmo na literatura especializada, se confunde com a metodologia e até mesmo com a própria técnica de colheita de dados. Mais do que procurar os fundamentos desta discussão, é nosso propósito deixar claro que não sendo alheios àquela ambiguidade, o que de facto nos preocupa é “revelar os procedimentos conducentes à aquisição de conhecimento” (Pardal & Correia, 1995: 10) científico.

De acordo com Lakatos & Marconi, que citam Hegenberg, devemos entender por método:

“o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado.” (1992: 39)

Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que subordinado, a um conjunto de normas, torna possível a seleção e a articulação das técnicas, bem como a investigação dos resultados obtidos em função dos objetivos previamente traçados.

No dizer de Greenwood o método pode ser definido como sendo:

“um dispositivo ordenado, um procedimento sistemático, um plano geral. [...] por ‘método de investigação’ entende-se o plano, o esquema ordenador, a estratégia com que o investigador aborda os problemas que estuda.” (1965: 314-315, aspas no original)

Curiosamente, o mesmo autor chama a nossa atenção para o facto de, muitas vezes, encontrarmos nos textos metodológicos sobre a investigação empírica, similitude entre o uso dos conceitos de “método” e “técnica” de investigação, o que, segundo a sua opinião, é pouco conveniente que aconteça. O método, pode ser definido nos termos que anteriormente enunciámos. Quanto à técnica deve entender-se como:

“a aplicação específica do plano metodológico e a forma especial de o executar. Utilizando uma analogia, o método é, em relação à técnica, o mesmo que a estratégia perante a tática; a técnica encontra-se assim subordinada ao método e é-lhe auxiliar.” (*ib. ibid.*: 314)

Ainda na perspectiva de Greenwood (1965: 313-345) e no contexto das ciências sociais, é habitual considerar três procedimentos a aplicar na investigação empírica. Trata-se do *método experimental*, do de *medida ou análise extensiva*, conotado com a investigação quantitativa, e o de *casos ou análise intensiva*, associado à investigação qualitativa que aqui privilegiamos. Impõe-se, embora muito sinteticamente, que enquadremos esta sistematização.

Assim, o *método experimental*, clássico das ciências não sociais, só depois de muito utilizado por estas, foi transferido para as sociais, em particular para a sociologia. Pese embora a sua aplicabilidade direta nas investigações sociológicas ser relativamente restrita, o método é muito importante enquanto paradigma, do qual se deveriam aproximar as investigações no campo social, em ordem ao rigor científico e ao controlo da inevitabilidade das interpretações mais subjetivas, que estão sempre presentes quando o homem e as suas relações são o objeto da pesquisa. O *método experimental* apresenta, para Greenwood, três características que justificam a sua significância no estudo de tais situações “quase experimentais” (Almeida & Pinto 1982: 86). São elas:

1. A experimentação exige pelo menos dois conjuntos de unidades “contanto que num deles ocorra algo que não se verifica no outro” (Greenwood, 1965: 316): a “unidade experimental”, que contém a variável independente e a de “contrôle” contendo a variável dependente;
2. Identificação das consequências diferenciais do contraste entre as duas unidades anteriormente identificadas, a “fim de as relacionar com a presença ou ausência da variável independente (*ib. ibid.*: 316);
3. A “vigilância da influência de outros elementos susceptíveis de igualmente produzirem resultados diferenciais” (*ib. ibid.*: 317).

O método de *medida*, muito identificado com a investigação quantitativa, no dizer do autor:

“implica a observação, por meio de perguntas directas ou indirectas, de populações relativamente vastas de unidades colocadas em situações reais, a fim de obter respostas susceptíveis de serem manejadas mediante uma análise quantitativa.” (*ib.*, *ibid.*: 324, itálico no original)

Por se tratar de um método “mensurativo” que tem por objeto populações extensas, implica, necessariamente, o recurso a técnicas de amostragem. No dizer de Greenwood, trata-se do método mais utilizado nas investigações sociológicas, por ser oriundo das próprias ciências sociais. São igualmente três as características identificadas para este método:

1. É um método suscetível de aplicação a populações amplas;
2. Implica a busca de “dados primários” colhidos em informadores individuais;
3. Os dados recolhidos estão sujeitos a análises do tipo quantitativo.

Por fim o método *de casos*:

“consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade [...] de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra [...] com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade.” (*ib. ibid.*: 331, itálico no original)

Este método, a que a seguir aludiremos com pormenor pelo privilégio que nos merece neste estudo, apresenta igualmente três características, a saber:

1. O método de casos tem caráter intensivo, portanto é de grande amplitude e profundidade, o que no dizer de Almeida & Pinto:

“tem que ver com a multiplicidade das facetas a explorar na análise da unidade de investigação e com a profundidade do estudo que implica as dimensões históricas dessa unidade.” (1982: 87)

2. Trata-se de um método de grande flexibilidade metodológica, traduzida: “numa selecção e utilização normalmente mais livres e amplas [...] das técnicas disponíveis” (*ib. ibid.*: 87).

3. O método *de casos* usa processos heterodoxos de análise de dados. Esta característica “provém da grande quantidade de material informativo recolhido sobre a unidade de análise, material [que é] heterogêneo por resultar de diversos níveis de análise e da utilização de diferentes técnicas” (*ib. ibid.*: 87).

De acordo com a natureza e as características do nosso estudo, ocupando-nos uma problemática circunscrita a um contexto próprio, a um número relativamente limitado de atores, com um tempo e um espaço bem limitados, assim como recursos muito escassos, a estratégia que achamos mais adequada é a última, uma vez que pretendemos um estudo aprofundado do fenómeno das BM, ocorrido num contexto e num espaço particular e com atores bem identificados. Pretendemos que o estudo seja feito em amplitude, permitindo, dessa forma, perceber a evolução temporal do fenómeno e as variáveis que o foram explicando.

Desta estratégia colhemos a liberdade de escolha de uma multiplicidade de técnicas. Não as confundindo com os métodos, temo-las como processos operativos de recolha e tratamento de dados, instrumentos necessários para a construção do corpo orientador de qualquer investigação. Como bem refere Greenwood:

“as técnicas de investigação referem-se às manipulações físicas e mentais utilizadas para a recolha e a análise dos dados requeridos pelo estudo.” (1965: 315)

Começando pela análise documental que nos ajuda a perceber, mas sobretudo a orientar a investigação, abrindo pistas, ela requer e exige a complementaridade e o cruzamento com outras técnicas, como o inquérito por questionário, que aplicámos a todos os estudantes e encarregados de educação que usufruíram de BM no ano letivo de 2011/2012; com entrevistas, aplicadas ao atual diretor da Escola Secundária de Trajano, à pretérita ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues e a seis alunos beneficiários da BM no presente ano letivo e ainda com narrativas de vida de dez alunos/as que tiveram BM nesta escola em anos anteriores, mas que já não a frequentam.



Assim verificámos que métodos e técnicas de pesquisa não são susceptíveis de confusão, uma vez que se trata de “dois momentos concomitantes da organização metodológica” (Lima, 1992: 167).

### 3.1 Uma Estratégia Metodológica – Estudo de Caso

Sobre o estudo de caso, esclarece-nos Stake afirmando que:

“na sua maioria, os casos de interesse em educação e no serviço social são as pessoas e os programas. [...] O caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um [e] enquanto assim nos concentramos, estamos envolvidos num estudo de caso. Diz a tradição que nem tudo é um caso. Uma criança pode ser um caso. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas da Suécia podem ser um caso. Mas a relação existente entre as escolas, as razões para um ensino inovador ou as políticas de reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso. Estes temas são considerados generalidades em vez de especificidades. O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento.” (2009: 17-18)

Um caso pode ser o sistema integrado, sistémico, que leva à construção de trajetórias atípicas de sucesso de alguns estudantes em função, por exemplo da implementação de políticas de ASE, com ênfase nas BM, percursos esses estudados num lugar específico e em funcionamento em que as partes não têm de estar a funcionar bem, mas que ainda assim constitui um sistema vivo, cuja vitalidade depende da interação dos diferentes órgãos e atores que o compõem.

Porque vamos estudar algo de singular, com valor em si mesmo, isto é, compreender os fatores e os processos que estão na origem da construção daquelas trajetórias escolares atípicas, optámos pelo estudo de caso que a abordagem qualitativa privilegia, enquanto investigação naturalística, holística e biográfica. Utilizámos esta estratégia porque o caso:

“se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes.” (Stake, 2009: 11)

#### 3.1.1 O que é um Estudo de Caso?

Apesar de vir em crescendo a utilização desta estratégia de investigação em áreas como a sociologia, a antropologia, a história e a psicologia, e “com grande tradição nos estudos organizacionais” (Lima, 1992: 22) entre nós e em matéria de investigação educacional, o seu uso é frequente, sobretudo em estudos académicos (dissertações de mestrado e teses de doutoramento). André (1984: 51) considera que o ano de 1975 se constitui como um marco histórico na defesa da utilização desta estratégia de investigação em matéria educativa. A conferência internacional realizada nesse ano em Cambridge, sob o tema “Método de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação

Educacional” permitiu o debate da oportunidade do seu uso no contexto educativo. Daí resultou um documento final, que sintetizando as principais conclusões do encontro, apontava para a defesa desta estratégia. Contudo, defendia a necessidade de aclarar melhor os pressupostos epistemológicos em que deveria assentar o estudo de caso quando aplicado na pesquisa educacional. Dessa conferência resultou a ideia de que o estudo de caso é um termo amplo e que inclui “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância” (André, 1984: 51) seja um evento, uma pessoa, uma escola, etc.

Sobre esta matéria, Cohen & Manion reforçam que:

“el investigador de estudio de casos *observa* las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad. El propósito de tal observación es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece tal unidad.” (1990: 164, *italico no original*)

Os participantes naquela conferência deixaram claro que:

“o estudo de caso não pode ser igualado aos estudos de observação participante [nem] podem ser tomados simplesmente como esquemas pré-experimentais de pesquisa. Embora eles sirvam muitas vezes para indicar variáveis que são manipuladas e controladas posteriormente em estudos experimentais, essa não é sua única função. O conhecimento gerado através do estudo de caso tem um valor único, próprio e singular [além do mais o documento síntese da conferência esclarece ainda que o] estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma *forma particular* de estudo.” (André, 1984: 51-52, *italico no original*)

A definição de estudo de caso derivada daquela conferência, como referem Adelman, Jenkins & Kemmis é a seguinte:

“case study is an umbrella term for a family of research methods having in common the decision to focus on enquiry around an instance.” (1984: 94)

Nisbet & Watt sugerem tratar-se de uma estratégia que permite “a systematic investigation of a specific instance” (1984: 74).

Robert Yin apresenta-nos uma dupla definição técnica de estudos de caso:

“1. O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes.

2. A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.” (2010: 39-40)

Ainda na senda do mesmo autor (Yin, 2010: 41) podem ser identificadas quatro aplicações diferenciadas para esta estratégia de investigação:

1. “Explicar” as causas dos fenómenos da vida real, demasiado complexas para estratégias do tipo experimental;
2. “Descrever uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorreu”;
3. “Ilustrar” tópicos de investigação potenciadores de novas descrições;
4. “Explorar” situações suscetíveis de um conjunto de resultados.

### 3.1.2 Que Estudo de Caso?

Como é referido por Bogdan & Biklen o estudo de caso:

“consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (1994:89)

correspondendo a um modelo de análise intensiva eclético, uma vez que permite o recurso a técnicas de pesquisa diversificadas, que vão desde a observação, aos inquéritos por questionário, às entrevistas, à análise documental e à própria negociação com os participantes no estudo.

Podendo apresentar diversas modalidades, em função dos objetivos do estudo, das características da pesquisa e do modelo concetual em causa, podemos agrupar os estudos de caso em três grandes modelos de acordo com a classificação de Bruyne, Herman & Shoutheete:

#### 1. Explorativos:

“Certains études ont une visée d'*exploration* et tentent de découvrir des problématiques nouvelles, de renouveler des perspectives existantes ou de suggérer des hypothèses fécondes, préparant ainsi la voie à des recherches ultérieures.” (1974: 211-212, itálico no original)

#### 2. Descritivos:

“D'autres sont essentiellement descriptives et prennent la forme d'une *monographie*, s'attachant à dépeindre toute la complexité d'un cas concret sans du tout prétendre au général.” (1974: 212, itálico no original)

#### 3. Práticos:

“D'autres encore poursuivent un but *pratique* et souvent utilitaire, soit qu'elles visent à établir le diagnostic d'une organization ou à en faire l'évaluation, soit qu'elles cherchent à prescrire une thérapeutique, ou à changer une organization.” (1974: 212, itálico no original)

Segundo esta sistematização, se de alguma forma podemos descartar o último modelo da nossa pesquisa, uma vez que não são claramente esses os nossos propósitos, atrevemo-nos a pensar que as características específicas do nosso trabalho, os seus objetivos e o modelo concetual adotado aconselham o uso do segundo modelo, pese embora crermos que este estudo abrirá certamente interrogações, caminhos não trilhados tentadores e novas e fecundas hipóteses de trabalho futuro. Aliás esse é um dos seus propósitos. Conseguido este desiderato, sejamos nós ou outros por nós a percorrer esses caminhos, isso pouco importa já que estão identificados.

Aprendemos com Bogdan & Biklen na senda do que já afirmáramos relativamente à investigação qualitativa, de que esta metodologia faz parte, que:

“o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil.[...]. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados [para na extremidade mais fina estar a fase] mais restrita de análise dos dados coligidos.” (1994: 89-90)

Também Stake (2009: 19) inventaria uma tipologia para os estudos de caso, que nos interessa convocar e que trazemos à colação sistematizando desta forma:

Quadro VI – Estudos de Caso

TIPOS DE ESTUDO DE CASO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
<b>Intrínseco</b>	O investigador tem um interesse intrínseco no caso, não apenas para poder generalizar, mas porque precisa aprender sobre o caso em concreto <sup>103</sup> .
<b>Instrumental</b>	O investigador tem um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade global de compreensão. Permite uma compreensão global, partindo de um caso particular. <sup>104</sup>
<b>Coletivo</b>	O investigador escolhe vários casos individuais que coordenados conduzirão à percepção do caso principal em estudo.

Fonte: Síntese nossa a partir do autor estudado

Sendo claramente descartável a terceira categoria, poderemos afirmar que o tema que nos move nasceu efetivamente de um interesse intrínseco, construído em muitos anos de observação e de interrogações. Sendo assim, não podemos deixar de considerar que esta categoria responde bem às características e à natureza do nosso estudo. Contudo, mais claramente percebemos que sendo capazes de desmontar as complexidades do caso concreto das trajetórias atípicas dos alunos da Escola Secundária de Trajano, estaremos em condições de perceber o fenómeno na sua globalidade. Ora, deste ponto de vista não nos custa aceitar que também se possa encaixar no segundo tipo de estudo de caso.

Pese embora termos plena consciência de que:

“o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização [sendo] a ênfase colocada na singularidade [o que] implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.” (Stake, 2009: 24)

Ainda assim, não deixamos de referir que sendo o estudo de caso não mais do que o estudo de um caso simples ou complexo que decorre da vida em sociedade e que consiste na “observação

<sup>103</sup> O estudo de caso intrínseco acontece “quando um professor decide estudar um aluno que revela dificuldades, quando sentimos curiosidade acerca de uma determinada actividade ou quando assumimos a responsabilidade de avaliar um programa. O caso está dado.” (Stake, 2009: 19)

<sup>104</sup> “Esta utilização do estudo de caso tem a intenção de compreender outra coisa. Aqui o estudo de caso é instrumental, visa alcançar algo mais do que compreender” o caso específico. (Stake, 2009: 19). Lüdke & André afirmam mesmo que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos [a até] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (2007: 17). Assim “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (*ib. ibid.*: 17).

detalhada” (Bogdan & Biklen, 1994: 89), analisando “de modo intensivo, situações particulares [mas] sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas” (Pardal & Correia, 1995: 17) e por isso é suscetível de generalização.

Na opinião de Lüdke & André:

“alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo. O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Nem todos os estudos de caso são, portanto, qualitativos. [...] Em educação, muitos estudos de caso são qualitativos e muitos não.” (2007: 18)

Isto mesmo reforça Robert Yin quando afirma que:

“o método de estudo de caso não é apenas uma forma de ‘pesquisa qualitativa’, [...]. Alguma pesquisa de estudo de caso vai além de um tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidência quantitativa e qualitativa.” (2010: 41, aspas no original)

Como já tivemos oportunidade de argumentar, sendo o estudo que aqui desenvolvemos claramente do tipo qualitativo ou naturalístico, no propósito de defendermos o seu uso para este trabalho, parece-nos oportuno inventariar aqui as suas principais características. Com elas se espera provar a adequação da estratégia ao caso em estudo.

Segundo Lüdke & André (2007: 18-20) são sete as suas características fundamentais:

1. “**Visam à descoberta**”: respeitando os pressupostos teóricos de partida, que constituem o esqueleto, a estrutura básica do trabalho, o investigador deve estar atento, procurar potenciais elementos não previstos, dimensões não consideradas *a priori* e que, emergindo ocasionalmente, o podem enriquecer. Esta característica baseia-se no estatuto inacabado do conhecimento científico. De facto, o conhecimento científico é sempre provisório, deve ser tido como uma construção sempre inacabada, que se faz e se refaz sistematicamente;
2. Relevam a “**interpretação em contexto**”: os fenómenos sociais são fortemente condicionados pelos contextos onde ocorrem. Por isso, a apreensão completa da sua complexidade só é devidamente conseguida, levando esses mesmos contextos em devida conta. Por isso é de todo conveniente para o seu entendimento global, conservá-los e estudá-los no ambiente onde acontecem. Daí ser importante, na nossa pesquisa, a contextualização da Escola Secundária de Trajano. Essa caracterização ajudar-nos-á à explicação mais sustentada do fenómeno em estudo. Ela constitui-se como um pressuposto básico deste tipo de estudo;
3. Visam “**retratar a realidade de forma completa e profunda**”: é preocupação premente do investigador neste tipo de investigação enfatizar a multiplicidade das dimensões que determinam o

fenómeno e assim procurar entender as suas mais complexas inter-relações, muitas vezes até conflitantes. Como refere Marli André o investigador fá-lo:

“principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações e através do relato das representações e interpretações dos informantes.”  
(1984: 52)

Ora, é este princípio que explica e justifica a importância e o cuidado que emprestamos às entrevistas realizadas e às narrativas de vida recolhidas.

4. As **“fontes de informação são múltiplas e diversificadas”**: os instrumentos de recolha utilizados são muito variados quer ao nível da documentação recolhida, quer ao nível da observação, quer ainda ao nível do contacto pessoal. No nosso caso concreto, recolhemos informação documental, por observação direta, utilizando inquéritos por questionário e entrevistas e muito importante, recolhendo relatos de narrativas de vida de alguns dos estudantes. Evidentemente que uma quantidade alargada de dados que o uso destes métodos permite, exige um trabalho atento e aturado de triangulação, isto é, de cruzamento da informação recolhida em diferentes momentos e em situações variadas e por diferentes meios, permitindo que as hipóteses possam ser confirmadas nuns casos, infirmadas noutros, ou levantar hipóteses alternativas não vislumbradas antes.

5. **“Revelam experiência vicária [experiências de outras pessoas] e permitem generalizações naturalísticas”**: ao potenciarem o relato das experiências do próprio investigador, possibilitam que outros apliquem aquelas conclusões às suas próprias situações, percebendo a semelhança de muitos aspetos desse caso particular com outros casos ou situações por eles vivenciadas, estabelecendo assim uma “generalização naturalística”. Na senda de André:

“o leitor vai indagar ‘o que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?’. A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função do seu conhecimento experiencial.” (1984: 52, aspas e parêntesis no original)

No reforço desta característica, Licínio Lima afirma que:

“outras aceções e modalidades de *generalização* são possíveis através do estudo de caso, na medida em que não se descure a análise dos contextos mais globais e com eles se relacione o contexto específico e concreto estudado e, ainda, na medida em que se confira ao leitor a capacidade de ajuizar até que ponto o estudo realizado é semelhante, ou não, pode ser aplicado, ou não, a outros casos que são do seu conhecimento.” (1992: 24, itálico no original).

6. **“Procuram representar os diferentes [às vezes até conflitantes] pontos de vista sobre um caso concreto”**: os estudos de caso procuram retratar, tão fiel quanto possível, realidades que são complexas (multiplicidade de dimensões) e intrincadas. Ao fazê-lo de forma completa e profunda, o investigador carrega para o estudo a conflitualidade de pontos de vista e a divergência de opiniões, não

se escusando a manifestar o seu próprio ponto de vista, permitindo outras interpretações e até outras hipóteses de trabalho;

7. Os relatos deste tipo de estudos utilizam uma **“linguagem mais acessível do que outros relatórios”**: o estilo é normalmente menos formal e mais narrativo, “ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições” (André, 1984: 52).

Outra caracterização deste tipo de estudo é feita por Nisbet & Watt quando afirmam que:

“The case study draws on the techniques of observational studies, and aims to give a portrayal of a specific situation in such a way as to illuminate some more general principle. [...] The method attempts to give a fair and accurate account of a specific case in such a way as to allow the reader to penetrate the superficial record, and also to check the author’s interpretations by examining an appropriate selection of the objective evidence from which the case study has been built.” (1984: 74)

### 3.1.3 Virtualidades e Vicissitudes do Estudo de Caso

Uma primeira questão que se pode levantar refere-se à capacidade de generalização dos estudos de caso. A generalização parece ser possível, embora não deixe de ser limitada.

A característica que os torna distintivos é a ênfase que colocam na singularidade, o que implica que o objeto seja examinado como único. Evidentemente que perante esta característica é legítimo questionar as suas potencialidades de extrapolação, isto é, de tornar as conclusões extensíveis a outros casos análogos. Como refere André “a generalização aqui é tratada como um processo subjetivo e não como um ato de inferência lógica” (1984: 52) o que exige que o reconhecimento das semelhanças ocorra no domínio do indivíduo. Stake chama-lhe “generalização naturalista” (2009: 13).

Sobre o assunto André argumenta também que assim é:

“na medida em que o sujeito (o leitor) percebe a equivalência deste caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciadas anteriormente, ele estabelece [assim] as bases da generalização naturalística. Para isso, ele usa prioritariamente um tipo de conhecimento que Poanyi chama de conhecimento tácito que são aquelas sensações, intuições, percepções que não podem ser expressas em palavras. O estudo de caso supõe que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões.” (1984: 52, parêntesis no original)

Em segundo lugar e interligando-se com a questão anterior, há também quem questione a cientificidade destes estudos. O estudo em si, não temos dúvidas que segue os cânones da construção do conhecimento científico. O problema da cientificidade reside pois na maior ou menor capacidade que o investigador tenha para os respeitar e seguir. Sobre este assunto pensamos com Pardal & Correia que:

“o mínimo que se pode dizer é que há estudos e estudos e que generalizar afirmações depreciativas a respeito deste modo de investigação é incorrecto e pernicioso: incorrecto,

quando se confundem estudos com uma metodologia; pernicioso, na medida em que se possa deixar, por isso, de utilizá-la.” (1995: 24)

Como estes autores também concordamos que não é só a capacidade de generalização que atesta a cientificidade de uma dada metodologia. O mesmo reforçam Lüdke & André quando afirmam que a:

“decisão sobre o caso ser ou não ‘típico’ [...] afeta necessariamente a questão da generalização [mas] como cada ‘caso’ é tratado como único, singular, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância.” (2007: 23,aspas no original)

Adelman, Jenkins & Kemmis inventariam três tipos de generalizações passíveis para o estudo de caso:

“Three different kinds of generalizations are possible from case study. The first kind is from the instance studied to the class it purports to represent [...]. The second kind is from case-bound features of the instance to a multiplicity of classes [...]. Studies in which the case is selected as an instance of a class will be predisposed towards making these kinds of generalizations. Studies which do not begin by asserting the instance-class relation, however, will be inclined towards the third kind of generalization: generalizations about the case.” (1984: 95)

Por fim, sabemos que o estudo de caso tem sempre uma finalidade prática e por vezes mesmo utilitária, como é referido por Nisbet & Watt:

“the case study looks at a single instance, and aims to identify the unique features of interaction within that instance.” (1984: 76)

A propósito ainda das *weaknesses* (fraquezas) do estudo de caso é referido pelos mesmos autores que:

“The results are not easily generalizable, except by an intuitive judgement that ‘this case’ is similar to ‘that case’.” (1984: 76, aspas no original)

A respeito das *strengths* (forças) os mesmos autores argumentam que:

“Its strengths are that the results are more easily understood by a wide readership beyond the professional research circle:[...]. Also the case study provides suggestions for intelligent interpretation of other similiares cases.” (1984: 76)

Ainda a propósito das suas virtualidades (*advantageous*), Adelman, Jenkins & Kemmis identificam seis:



**Quadro VII - Advantages of case study**

1ª	"case study data, paradoxically, is 'strong in reality' but difficult to organize [...]. This strength in reality is because case studies are down-to-earth and attention holding, in harmony with the reader's own experience, and thus provide a 'natural' basis for generalization. A reader responding to a case study report is consequently able to employ the ordinary processes of judgement by which people tacitly understand life and social actions around them." (aspas no original)
2ª	"case studies allow generalizations either about an instance or from an instance to a class. Their peculiar strength lies in their attention to the subtlety and complexity of the case in its own right."
3ª	"case studies recognise the complexity and 'embeddedness' of social truths." (aspas no original)
4ª	"case studies, considered as products, may form an archive of descriptive material sufficiently rich to admit subsequent reinterpretation."
5ª	"case studies are 'a step to action'. They begin in a world of action and contribute to it." (aspas no original)
6ª	"case studies present research or evaluation data in a more publicly accessible form than other kinds of research report, although this virtue is to some extent bought at the expense of their length."

Fonte: Adelman *et al.* (1984: 101, adaptado)

Convém ainda que se refira que os estudos de caso, se comparados com outros métodos têm a vantagem de se mostrar adequados à identificação de processos que a outros possam escapar. Judith Bell reforçando esta ideia afirma que:

"a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estado de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações." (1997: 23)

Este método pode mostrar-se particularmente vantajoso quando o contexto da pesquisa se caracteriza pela penúria de recursos, o tempo é escasso e ainda quando se trate de um investigador isolado, como afirma Judith Bell:

"O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo." (2004: 23)

Estas características são exatamente as da nossa pesquisa.

Para terminar convém referir que a investigação, através da utilização de estudo de caso, não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender este caso específico.

### 3.2 Plano da Investigação

A opção pela estratégia de estudo de caso, que antes caracterizámos e dadas as suas especificidades, não permite, *a priori*, descartar qualquer método de investigação que se apresente congruente com a natureza do tema que estudámos. Desta forma, face aos dados disponíveis, às fontes possíveis, aos objetivos e à especificidade do estudo, é nosso propósito enumerar, justificar e aclarar os métodos usados, bem como alguns dos procedimentos inerentes.

Aqui daremos devida conta do plano de investigação que nos orientou, assim como caracterizaremos as fontes, fundamentaremos todas as opções e todos os caminhos que trilhámos.

### 3.2.1 Universo do Estudo

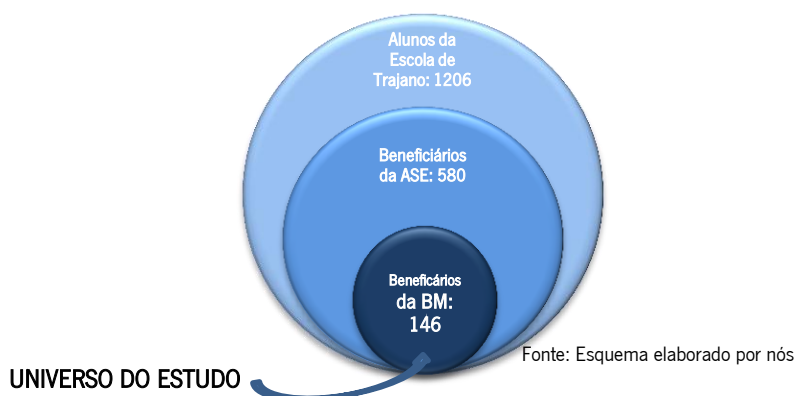
Não é possível realizar uma investigação empírica sem que se recolham dados informativos, usando determinadas técnicas para o efeito. Essas informações são colhidas num determinado contexto e numa determinada população, entendida como uma ou mais entidades, a que em Ciências Sociais é vulgar designar por “casos” (Hill & Hill, 2005: 41). O contexto, a população e as técnicas a usar são definidas em função dos objetivos que norteiam a respetiva investigação. Para Hill & Hill a população ou o universo é constituído pelo “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (2005: 41).

É propósito da nossa investigação, estudar as trajetórias escolares de um conjunto de alunos da Escola Secundária de Trajano. Alunos, esses, com características, que determinam a natureza e a dimensão do universo. Assim a população relevante para o estudo é constituída por todos os estudantes daquela escola que, no ano letivo de 2011/2012, foram abrangidos pela ASE, tendo sido simultaneamente beneficiários das BM.

Neste ano letivo, de um total de 1206 alunos do ensino secundário, distribuídos pelos cursos científico-humanísticos (65%) e pelos cursos profissionais (35%), são apoiados pelos serviços de ASE 580 (46,6%) e de entre estes, 146 (25%) beneficiam de BM. São estes estudantes que constituem o universo do nosso estudo, uma vez que sendo beneficiários da ASE, obtiveram aproveitamento relevante (atípico nesse tipo de alunos) que os colocou em condições de beneficiarem da BM.

Para que melhor se perceba, representamos assim o universo do estudo:

FIGURA III - UNIVERSO DO ESTUDO



Ainda que o universo seja relativamente alargado, para aplicação dos inquéritos por questionário, não se mostrou necessário recorrer às técnicas de amostragem. Para este uso, foi possível abarcar o universo na sua totalidade pelo que evitámos os riscos inerentes à representatividade da amostra. Não necessitámos, por isso, de extrapolar as conclusões, uma vez que abarcámos a totalidade dos indivíduos relevantes. O mesmo não aconteceu quando usámos a entrevista que a seu tempo abordaremos.

Definido o universo do estudo, isso não significa que a ele nos ativésemos exclusivamente para colheita de dados relevantes. A fim de melhor percecionarmos as variáveis explicativas das trajetórias atípicas que estiveram na origem do benefício da BM, dedicámos alguma atenção a outros fatores e a outros alunos, que desde 1998 (ano de criação das BM) dela usufruíram nesta escola. Esta opção estratégica justifica-se pelo facto de nos assistir a convicção de que muitos dos motivos explicativos daqueles sucessos, possam ser confirmados e aprofundados, através da informação derivada daquelas recolhas.

### 3.2.2 Os Dados

Se já muito antes de abraçarmos este projeto, vivíamos inconformados com tanta interrogação sobre o fenómeno social em apreço, desde que encetámos a investigação e à medida que nos embrenhávamos, as dúvidas ainda se adensaram.

Pois bem, então o que precisamos de saber? Onde queremos chegar? Como e por onde havemos de ir? Que dados havemos de recolher? Como havemos de os coletar? Como processaremos tanta e tão diversificada informação em tão pouco tempo? Como lidaremos com o nosso constrangimento de inexperiência de investigação?

Um turbilhão de dúvidas e uma enxurrada de perguntas, a maioria sem resposta à vista, afrontam-nos o espírito e tolhem-nos a mente. Inquietam-nos. Pois se sabemos que o investigador se quer inquieto, fomos sossegando à medida do desenrolar do estudo. Confirmando o adágio de que *Roma e Pavia não se fizeram num dia*, ganhámos a coragem e a paciência para saber esperar. E as coisas fluíram melhor quando aprendemos com Judith Bell que:

“os estudos de casos, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas [como já afluíramos antes]. Há que seleccionar [os] métodos porque são estes que fornecem a informação de que [se] necessita para fazer uma pesquisa integral. Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer.” (2004: 95)

Falemos então das técnicas.

### 3.2.2.1 Análise Documental

Para Lüdke & André (2007: 39) a análise documental deve ser usada quando o acesso aos dados é problemático, o tempo e os recursos são escassos, se pretende validar informação recolhida de outras formas e ainda quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

Eugénio Silva defende como propósito fundamental da análise documental o de:

“apurar a veracidade e autenticidade dos documentos e promover uma análise posterior das práticas socioculturais a que se referem para encontrar congruências ou incongruências entre o modo de fazer e as racionalidades dos actores sociais de modo a ser possível detectar as discrepâncias entre o discurso e a acção e a perceber as lógicas subjacentes às práticas.”  
(s.d.: 2)

A análise documental procura em documentos<sup>105</sup> os elementos indispensáveis ao processo de análise.

Lüdke & André (2007: 39) defendem que os documentos constituem uma fonte de informação estável e rica; representam uma fonte “natural” de informação de onde podem ser colhidas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador; o seu custo é relativamente baixo; surgem num contexto determinado e é nele que fornecem as informações; são uma fonte não reativa de informação e permitem o uso exploratório para a identificação de problemas, o aprofundamento e a complementaridade das informações colhidas através de outras técnicas.

Sendo muito diversificados os documentos disponíveis, que contribuem para a desmontagem da complexidade que caracteriza os fenómenos sociais, também diversos deverão ser os procedimentos a levar em conta para os observar. Ainda que relativamente explorada, esta técnica da análise documental mostrou-se muito útil na abordagem aos dados qualitativos de que dispusemos. Por um lado forneceu-nos informação direta, por outro iluminou pistas valiosas, permitindo não só situar-nos no tempo e no espaço, contextualizando o estudo, como também orientar as entrevistas e os inquéritos por questionário que utilizámos.

Capaz de complementar a informação recolhida por outras técnicas, é igualmente potenciadora da desocultação de aspetos novos, não antes considerados e por isso constituir-se como uma estratégia exploratória. Isso mesmo confirmam Lüdke & André quando afirmam que:

“Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados

---

<sup>105</sup> Devemos considerar documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação” (Lüdke & André, 2007: 38) ou ainda “qualquer registo informativo (ou potencialmente informativo) sobre o assunto em estudo, elaborado num qualquer suporte físico” (Araújo, J. A., 1996: 47, parêntesis no original).

qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (2007: 38)

Esta técnica foi muito importante para o nosso estudo, uma vez que tivemos acesso a um conjunto de documentos que em quantidade e em qualidade justificaram atenção especial. A sua análise desvendou caminhos, iluminou veredas, confirmou e desmentiu dados e antecipou pistas.

Para Lüdke & André os documentos incluem “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, [...], livros, estatísticas e arquivos escolares” (2007: 38). Para nós nomeadamente: registos biográficos; processos individuais de alunos; pautas de avaliação; projeto educativo da escola; regulamento interno da escola; plano anual de atividades da escola; contrato de autonomia da escola; relatórios da avaliação externa da escola; relatório do Programa Aves; atas de reuniões; revistas e jornais escolares; reflexões escritas; legislação diversa; ordens de serviço; textos de entrevista; narrativas de vida.

O acesso a este manancial de documentação foi relativamente facilitado, não só pela função que desempenhamos na escola, como sobretudo pela política de escola aberta que o diretor faz questão de cultivar. Por isso, as únicas condicionantes situaram-se ao nível das limitações naturais e das próprias ambições do investigador.

Tomámos consciência com Lüdke & André das limitações da documentação. Pois se por um lado “os documentos são amostras não-representativas dos fenómenos estudados” (2007: 40) (sabemos que nas escolas se produz muito mais do que aquilo que a documentação transpira), por outro também podem ser pouco objetivos. Para além do mais, a escolha da documentação relevante é sempre arbitrária.

No que respeita às questões da validade<sup>106</sup>, da autenticidade dos documentos, não nos rodeamos de cuidados especiais, uma vez que se tratava, na sua grande maioria, de documentação oficial. Além do mais aqueles predicados podem ser neste caso facilmente garantidos por outros elementos, como o confronto direto com o(s) seu(s) autor(es). Como afirma Eugénio Silva:

“o recurso à análise documental [permite] cruzar as informações daí resultantes com as obtidas através dos inquéritos e das entrevistas (e até dos testemunhos), aumentando deste modo a objectividade da interpretação e a validade dos métodos. [Trata-se] de um procedimento comparável ao que se designa de ‘triangulação’.” (2004: 379, aspas e parêntesis no original)

Já no que respeita à fidedignidade, tratando-se de documentação oficial, verifica-se uma correspondência direta do seu conteúdo com os eventos que descreve. Por outro lado, também o facto da informação ser cruzada, dá-nos aquela certeza.

---

<sup>106</sup> Sobre a validade e fiabilidade cf. Judith Bell, 2004: 97-100.

Naturalmente que a autenticidade não é garantia de fidedignidade, nem o contrário acontece. Por isso, a análise documental carece das garantias fornecidas pela triangulação que a seu tempo abordaremos.

No que respeita à análise de conteúdo<sup>107</sup>, por se mostrar particularmente útil e ser hoje muito comum, como afirma Vala:

“a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.” (1986: 101)

também foi por nós utilizada, sobretudo na análise dos textos, das entrevistas e nas narrativas de vida.

Apesar das fortes críticas metodológicas à análise de conteúdo<sup>108</sup>, esta técnica de pesquisa mostra-se útil pois:

“permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, 1986: 104)

Tendo a vantagem de se poder aplicar ao material que não foi produzido especialmente para servir a investigação em causa, a análise de conteúdo tem, no dizer de Vala:

“a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre a correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-media, etc. [...]. Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil.” (1986: 107)

### 3.2.2.2 Inquérito por Questionário

Os inquéritos por questionário são uma das formas de colheita de dados mais rápida e relativamente mais barata. Contudo, a sua eficácia depende muito do cuidado colocado na sua elaboração. A fase da conceção é crucial e determina a forma como as questões serão analisadas. De facto como afirma Judith Bell “planificar um bom inquérito é mais difícil do que [se] imagina” (2007: 117). Não basta que a sua linguagem seja simples e fluente e que possua um senso comum médio, para que o inquirido a entenda no mesmo registo em que o investigador a convocou. Os cuidados são múltiplos, complexos e diversificados e vão desde a seleção do tipo de questões, à sua formulação, à apresentação e mesmo até à própria distribuição e à recolha.

Os inquéritos por questionário são tidos na literatura como poderosos recursos para coleta de dados. Eles podem ser diferenciados de acordo com o grau de complexidade da informação que se pretende recolher e da respetiva análise. Têm igual pertinência tanto em estudos de largo espectro,

---

<sup>107</sup>Sublinhe-se contudo que se trata de uma técnica de tratamento de informação e não de um método. (Vala, 1986:104).

<sup>108</sup>Para as críticas cf. Henry & Moscovici, (1968), “Problèmes de L’analyse de Contenu”, in *Languages*, nº 11, pp. 33-60.

como naqueles que envolvem um universo relativamente limitado. Isso mesmo é reforçado por José Araújo quando afirma que:

“o inquérito por questionário tanto pode ser aplicado em estudos de cobertura limitada, como em estudos de grande alcance, isto é, incidindo sobre um grupo representativo de uma grande população ou sobre uma pequena população em que o grupo de inquiridos pode até ser a totalidade da mesma [como foi o nosso caso].” (1996:53)

David Fox (1987: 585) diz que o inquérito pode ser usado como um “processo de recogida de datos” ou como um “método de recogida de datos”. Como método, usa-se para recolher informação que se desconhece, como processo, para obter uma base de dados a partir da qual se deduza a informação pretendida.

Como afirmámos antes, a fase da conceção do inquérito é crucial para a sua eficácia, pelo que os procedimentos e os cuidados a observar, apesar das suas múltiplas variantes, são, para todos, basicamente semelhantes.

David Fox (1987: 587) identifica um conjunto de seis aspetos a ter em conta na elaboração e aplicação dos inquéritos e que tentámos respeitar:

1. o contexto:

Após o pré-teste que abordaremos mais tarde, aplicámos dois tipos de inquéritos por questionário. Um deles a todos os alunos da Escola Secundária de Trajano que constituíam o universo do estudo. Um outro a todos os pais e encarregados de educação daqueles estudantes. Dos primeiros obtivemos um retorno de 100% dos segundos de cerca de 79% (115 em 146).

Na aplicação dos inquéritos procurámos minimizar a atitude reativa de suspeição dos inquiridos<sup>109</sup>, clarificando as motivações da iniciativa e garantindo a confidencialidade das respostas. A ponderação do inquérito enquanto instrumento importante de recolha de informação, a seriedade e a honestidade, foram predicados que valorizámos. Procurámos que o inquirido nunca se sentisse explorado no seu esforço ou desprezado nas suas opiniões, pelo que depositámos muito cuidado na pertinência das questões que nele incluímos (cf. apêndice II).

2. o conteúdo:

No que respeita ao seu conteúdo procurámos selecionar os aspetos que segundo os nossos objetivos nos pareceram mais relevantes.

3. as perguntas:

Na formulação das perguntas e em ordem à sua relevância pusemos atenção especial.

---

<sup>109</sup> Os alunos foram convocados para responderem ao inquérito em grupos de 30 aos quais eram dadas todas as explicações prévias não só relativas ao inquérito em si mesmo, como também aos seus propósitos. Aproveitou-se para distribuir os inquéritos dos pais e encarregados de educação que os alunos devolveriam depois de preenchidos, explicando-os para que pudessem replicar essa informação a seus pais e encarregados de educação.

Para além de outras, seguimos as recomendações de David Fox (1987: 578) e de Judith Bell (2004: 117- 136). Se para Fox é necessário que as questões sejam formuladas em linguagem simples e clara, tendo em atenção as características dos inquiridos, também para Bell é necessário prestar atenção especial às questões ambíguas e imprecisas. Fox salienta a necessidade de formular as perguntas com um único objeto. Bell alerta para os problemas das questões duplas que podem sempre suscitar dúvidas, dificultando as respostas e a objetividade das conclusões. Também não corremos o risco de ponderar questões com base em suposições, isto é, na presunção da existência de factos ou de opiniões. Para ultrapassar esta questão Bell chega a sugerir que se formulem questões prévias que confirmem a adequação das que se seguem. Defende também que, relativamente às questões apelativas do conhecimento dos inquiridos, se deve refletir bem sobre a sua razoabilidade, sob pena de estarmos a invocar a sensação de incapacidade ou de incompetência dos inquiridos. Preocupámo-nos igualmente em evitar termos que pudessem induzir a resposta, que no dizer de Bell constitui um perigo evidente para a validade e fiabilidade dos dados. Seguimos também a recomendação de Fox (1987: 590) no que respeita à necessidade de formular as perguntas com informação clara e completa quanto ao tipo de resposta. Evitámos questões que apelassem à memória, que no dizer de Bell devem ser evitadas, ou pelo menos usadas cuidadosamente. Questões deste género, exigem a confirmação por outras vias e nada nos garante que a não referência a um ou outro dado não se deva, pura e simplesmente, ao esquecimento.

Na redação das questões mais *sensíveis* depositámos cuidados especiais. Não as podendo evitar, redigimo-las de forma a prevenir o constrangimento ou o desconforto dos inquiridos, tentando evitar a sonegação da informação ou, mais grave ainda, a distorção da mesma. Evitámos questões duplamente negativas, indutoras de interpretações dúbias e portanto de resposta difícil.

#### 4. a previsão das respostas:

Muitas vezes cremos que ao questionar alguém se permitem sempre respostas livres e descomprometidas. Contudo, nem sempre isso acontece, uma vez que vulgarmente a resposta é condicionada por um conjunto complexo de opções, como se pode verificar, em muitas das questões colocadas, nos nossos inquéritos por questionário.

No que concerne à estruturação das perguntas e à modalidade das respostas, podem ser muito diversas e foram-no no nosso inquérito. A opção pelos diferentes estilos explica-se pela informação a obter e pelo tipo de análise a efetuar. As variantes na estruturação das questões para o inquérito por questionário são enunciadas por Fox que sugere poderem ser de dois tipos: as de resposta livre em que “el investigador, después de hacer la pregunta, le deja al sujeto libertad para



determinar la respuesta” (1987: 594) e as de resposta estruturada em que “el investigador plantea las preguntas y sugiere algunas respuestas potenciales o todas ellas” (1987: 595). Foi deste tipo as que usámos.

Para o mesmo autor é comum usarem-se quatro tipos distintos de formato de respostas:

as respostas totalmente livres, em que:

“el investigador se limita a plantear la pregunta-estímulo, sin poner límites a la respuesta y sin ofrecer sugerencias en cuanto a los temas de contenido o a la forma de la respuesta.” (1987: 595) [não utilizado nos nossos inquéritos]

as de resposta livre limitada, em que:

“el investigador impone ciertos límites a la respuesta, en general un límite de tiempo, [...] o sugiriendo campos de contenido para ella, o indicando la forma en que la desea.” (1987: 595) [utilizado nos nossos inquéritos]

as de resposta estruturada com uma opção livre, em que:

“el investigador realmente sugiere respuestas entre las que el encuestado puede elegir las que sean válidas para él, pero también ofrece una opción libre que le permite al sujeto añadir otras respuestas o comentarios que non estén en la lista.” (1987: 595) [utilizado nos nossos inquéritos]

e por fim as de resposta totalmente estruturada, em que:

“el investigador plantea su pregunta y ofrece una lista de respuestas potenciales pidiéndole al sujeto que elija entre ellas sin añadir nada por su cuenta.” (1987: 595) [utilizado nos nossos inquéritos]

##### 5. a forma de registo das respostas:

Quanto à forma de registo, as respostas eram dadas na própria folha do inquérito.

##### 6. a natureza da interacção investigador-inquirido:

Relativamente à interacção entre o investigador e o inquirido, também Fox divide as relações que se podem estabelecer, em três grupos:

###### a) Interação pessoal em que:

“el investigador [...] y el sujeto se encuentran cara a cara, y el investigador plantea las preguntas haciéndoselas realmente al sujeto.” (1987: 599)

Sabendo e aceitando que uma das principais vantagens<sup>110</sup> deste tipo de interacção é a faculdade dos contactos frente a frente proporcionarem uma relação humana mais importante do que aquela que não ocorreria se o questionário fosse remetido pelo correio.

###### b) Interação impessoal se:

“el investigador está representado por un papel en el que están impresas las preguntas y en el que el encuestado pone sus respuestas.” (1987: 599)

---

<sup>110</sup>Para as vantagens e inconvenientes cf. David Fox, 1987:599 e seguintes.

Não utilizámos este estilo considerando que o próprio aluno replicou junto dos seus pais e encarregados de educação a informação recebida, funcionando, ainda que imperfeitamente, como se o investigador estivesse presente.

c) “Interacción mixta” usada para aproveitar as vantagens de ambos os estilos anteriores, atenuando os inconvenientes que cada um pode representar. Fox sugere esta opção intermédia, na qual:

“el investigador [...] se [encuentra] cara a cara con los sujetos, generalmente en grupos, para presentar la investigación y contestar a sus preguntas sobre los fines y métodos de la misma. Una vez hecho esto, pasa a repartir los impresos de respuesta que se han preparado igual que en la interacción impersonal.” (1987: 599)

Optámos por este estilo no caso dos inquéritos aos alunos. Não deixamos porém de considerar que esta opção intermédia se pode utilizar igualmente no caso dos inquéritos aos pais e encarregados de educação, como antes explicámos.

Percebemos com Hill & Hill a importância e a necessidade da realização daquilo a que chama “estudo preliminar” (2005: 69), como sendo um estudo em pequena escala para fornecer informação sobre a investigação principal, permitindo ajustar o inquérito já elaborado.

Com Judith Bell aprendemos que:

“todos os instrumentos de recolha de informação devem se testados [permitindo] eliminar [ou reformular] questões que não conduzam a dados relevantes [ou que se mostrem inadequadas ao contexto ou à natureza específica dos inquiridos].” (2004: 128)

Também em ordem à exigência de precisão, Pardal & Correia chamam-nos à atenção para a necessidade de testar o questionário afirmando que:

“para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. Esta, em termos de estrutura, deve ser homóloga da amostra destinada ao estudo.” (1995: 63)

Relativamente às diligências efetuadas para testar e aperfeiçoar este instrumento, desenvolvemos as que a seguir explicamos.

Selecionámos uma escola de contexto, genericamente, semelhante à Escola Secundária de Trajano e que foi o Agrupamento de Escolas da cidade Fraterna. Autorizada a aplicação do pré-teste pelo seu diretor, fizemo-lo a 16 de abril de 2012 a um grupo de 12 alunos, que como os do universo do estudo, eram beneficiários da BM e aos respetivos pais e encarregados de educação. Destes estudantes, 11 eram de cursos científico humanístico (5 de 10º ano, 4 de 11º ano e 2 de 12º ano) e um de um curso profissional (11º ano). Repartidos em igual percentagem no que ao género respeita, compreendiam idades entre os 15 e os 17 anos. Os alunos foram reunidos, agradecido o seu

contributo e a sua disponibilidade, foi-lhes explicado o facto de serem eles os seleccionados, foi-lhes igualmente explicado o inquérito e os seus propósitos e esclarecido o facto de ao longo do seu preenchimento poderem apresentar as dúvidas que tivessem por pertinentes e sem qualquer constrangimento. No final os alunos ainda se dispuseram a comentar o questionário na sua generalidade e a responder a questões gerais.

Atentos fizemo-nos acompanhar de uma ficha de observação para registo das ocorrências. Ficha essa, inspirada nas recomendações de Judith Bell (2004: 129) e que pretendia recolher informação relativa ao tempo que o inquérito demorou a ser respondido; à clareza das instruções; à objetividade e ambiguidade das perguntas; à oposição de resposta a alguma questão; às expressões e comentários *para o lado*; à omissão de assuntos importantes; ao formato, à apresentação e à extensão do inquérito e ainda a comentários de carácter geral.

Todos os alunos responderam ao inquérito e a todas as questões com algum entusiasmo e gosto, observado pelas expressões e pelos comentários *para o lado*. Não colocaram qualquer tipo de dúvida, nem quanto ao inquérito no geral, nem relativamente a alguma pergunta em particular. Os primeiros acabaram em 15 minutos e o último em 25. No final e em conversa informal, pudemos colher a informação de que o inquérito não dispunha de qualquer item que suscitasse dúvidas, tendo apenas notado algum desconforto quanto à sua extensão.

Foi solicitado então que fossem portadores do inquérito para os seus pais e encarregados de educação e que lhes pedissem para apontarem no fundo do inquérito qualquer dúvida que pudessem ter e que os devolvessem após estarem preenchidos ao diretor da escola, para posterior recolha. Dos inquéritos aos pais e encarregados de educação foram devolvidos 50%. Também nestes não foi encontrado qualquer motivo que justificasse a sua reestruturação.

Quanto ao tratamento da informação, utilizámos a análise de conteúdo com recurso a *software* próprio para tratamento e sistematização deste tipo de informação como sendo a folha de cálculo Excel e o SPSS.

### 3.2.2.3 Entrevista

Uma entrevista:

“consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...] dirigida por uma [delas], com o objectivo de obter informações sobre a outra [sendo] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”  
(Bogdan & Biklen, 1994: 134)

Ainda na perspectiva de Edgar Morin a entrevista:

“é uma intervenção sempre orientada para uma comunicação de informações.” (1998; 182)

A entrevista, tradicionalmente tida como uma investigação diferente do inquérito por questionário, na variante mais estruturada, pode aproximar-se de um questionário auto-administrado, como bem defendem Nisbet & Entwistle:

“El cuestionario puede considerarse como una forma de entrevista por escrito. El procedimiento para la elaboración de un cuestionario sigue un modelo similar al de la preparación de un plan de entrevista.” (1980: 55)

Os problemas metodológicos e epistemológicos da entrevista são semelhantes aos do inquérito por questionário, sendo as fronteiras difíceis de demarcar com objetividade. Aliás Fernandes defende mesmo que a entrevista “só difere do questionário usado em observação extensiva pela mais demorada e metódica atenção que se dá ao entrevistado” (1995: 175).

Contudo, tratando-se de um procedimento de recolha de dados de larga utilização na investigação em Ciências Sociais, Pardal & Correia quando a comparam com o inquérito por questionário chamam a atenção para os seguintes aspectos:

“a entrevista tem sobre o questionário algumas vantagens; mas, relativamente ao mesmo, sofre, por outro lado, de algumas limitações. Entre as primeiras, é notório que a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica; paralelamente, não exige um informante alfabetizado. Entre as desvantagens, destacam-se a limitação de recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos.” (1995: 64)

As entrevistas permitindo “um maior aprofundamento das informações obtidas” (Lüdke & André, 2007: 9), na perspectiva de Fernandes:

“podem visar a recolha de informações sobre dados de facto, que só dificilmente serão conhecidos de outro modo, procurar a recolha de indicações sobre opiniões, atitudes e comportamento prováveis.” (1995: 176)

Estamos, na primeira parte da afirmação de Fernandes, perante o tipo de entrevista documental, na segunda parte, perante o tipo de entrevista de opinião.

Ainda para este autor e tomando em consideração a escolha dos entrevistados, se a entrevista é dirigida cirurgicamente a personalidades eminentes, estamos perante entrevistas com personalidades, se visa conhecer a opinião de indivíduos vulgares, estamos perante entrevistas com o homem de rua.

No nosso caso e como explicaremos ao longo da narrativa, realizámos entrevistas documentais e de opinião. Quanto aos entrevistados realizámos entrevistas a entidades proeminentes, mesmo quando se tratou de alunos. Quanto a estes, escolhemos os seis melhores do universo do estudo. Fundamentaremos esta opção mais tarde.

Uma outra questão que para aqui convocamos, é a de saber o que afinal se pretende com o uso da entrevista. Informaram-nos Cohen & Manion que a entrevista pode servir três objetivos:

“Primero, puede usarse como el medio principal para recogida de información relativa a los objetivos de la investigación [...]. Segundo, puede usarse para probar hipótesis o para sugerir otras nuevas; o como recurso explicativo para ayudar a identificar variables e relaciones [...]. Tercero, puede usarse la entrevista en conjunción con otros métodos para acometer una investigación.” (1990: 378)

Não podemos afirmar categoricamente que as entrevistas efetuadas tivessem como objetivo um único dos fins identificados. Elas serviram um pouco todos eles, uma vez que as usámos no pressuposto de as considerarmos uma ferramenta versátil, capaz de recolher informação que por outros meios seria difícil ou mesmo impossível de conseguir.

A entrevista tem a vantagem de testar ideias, validar outros métodos, ser um instrumento prospetivo e poder contribuir para aprofundar a informação recolhida<sup>111</sup>.

Muito usada na investigação social, como já foi referido, quanto à estruturação, a entrevista é classificada por Pardal & Correia (1995) como estruturada e não estruturada.

A entrevista estruturada “obedece a um grande rigor na colocação das perguntas ao entrevistado. É uma entrevista estandardizada”(ib. *ibid.*: 65). A aplicação é difícil. Imprime rigor na informação, mas pode limitar a espontaneidade do entrevistado. Daí não ter sido por nós utilizada, na sua forma mais pura, uma vez que pretendíamos colher a sensibilidade do entrevistado, relativamente a questões polémicas e a sua interpretação dos respetivos fenómenos. Ainda assim, não desenhámos as nossas entrevistas completamente desestruturadas. Embora não tivéssemos convidado os nossos entrevistados a responderem a questões formais e muito estruturadas, ainda assim subordinámos a entrevista a um guião, previamente remetido. Esta estratégia permitiu não só uma liberdade relativa das respostas, como também a possibilidade de orientação para informação importante em função da relevância social dos entrevistados.

A entrevista não estruturada permite uma liberdade de atuação assente numa conversa livre entre os pares. Isto não significa no dizer de Erasmie & Lima (1989: 85) que seja comandada por fatores absolutamente aleatórios. Ela deve ser preparada e planeada com o mesmo rigor e talvez ainda com mais cuidado do que a anterior. Na perspetiva de Fox este tipo de entrevista é mais útil na coleta de informação, sendo a sua melhor justificação:

“la necesidad de tener la flexibilidad, la libertad y el acceso a la información conseguidos al combinar a un entrevistador hábil y conocedor del tema con un sujeto potencial en posesión de información importante para la investigación.”(1987: 609)

---

<sup>111</sup>Para outras vantagens da entrevista cf. Lüdke & André (2007: 34).

Lüdke & André argumentam tratar-se de uma:

“poderosa arma de comunicação, [...], pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação. É preciso, para tanto, conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências.”  
(2007: 33)

Nas suas reflexões Lüdke & André defendem que esta entrevista proporciona uma interação entre os pares e que numa relação de empatia permitirá que a informação flua de forma “notável e autêntica” (2007: 34). Permite ainda a “captação imediata [...] da informação desejada” (2007: 34) e a flexibilidade necessária para a abordagem de assuntos de “natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (2007: 34).

Pela argumentação apresentada, as nossas entrevistas nem são claramente integráveis na primeira categoria, nem nesta segunda, sem que das duas se alheiem completamente. Por isso achamos prudente integrá-las numa categoria intermédia a que Pardal & Correia chamaram de semi-estruturadas. Esta é uma modalidade entre as duas anteriores e que consiste numa situação de compromisso entre a diretividade e a não diretividade. No dizer destes autores, este tipo de entrevista:

“nem é inteiramente livre e aberta [...] nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas.” (1995: 65)

Apesar das vantagens inventariadas e de outras por inventariar, estamos cientes das exigências e dos cuidados requeridos para o sucesso<sup>112</sup> da aplicação das entrevistas. Assim e partindo do pressuposto de que o investigador está moralmente obrigado a tornar a tarefa agradável a quem voluntariamente se disponibiliza a colaborar e que estes se devem sentir sempre consultados e nunca interrogados, manifestámos grande respeito pelos entrevistados.

Os encontros foram devidamente solicitados e combinados, as entrevistas marcadas de acordo com a conveniência do entrevistado. Os guiões foram disponibilizados previamente e os horários escrupulosamente cumpridos. Dos propósitos, foi dado o respetivo conhecimento. Foi garantida a confidencialidade. A todos foi requerida autorização prévia de gravação não sendo, por nenhum deles, negada. Quanto à utilização de um gravador<sup>113</sup>, aprendemos com Bogdan & Biklen que esta questão:

“levanta algumas considerações especiais, em termos de relações de investigação [...] se decidir utilizar um gravador, pergunte aos sujeitos se não se importam. [...] Nunca grave sem autorização.” (1994: 139)

A todos foi garantido o acesso ao trabalho final, assim como ao conteúdo escrito das suas entrevistas.

<sup>112</sup> A propósito dos cuidados a ter em termos de negociação cf. David Fox (1987: 436-441).

<sup>113</sup> Para aprofundar a questão do uso do gravador e transcrição das entrevistas cf Bogdan & Biklen (1994: 172-175).

Preocupámo-nos também em respeitar a cultura, os valores e os contextos de cada entrevistado, tentando criar um ambiente empático favorável. Foi nossa intenção mais a de ouvir do que a de intervir.

Registámos os mais ínfimos pormenores, como sendo expressões faciais, risos, sorrisos, trejeitos, hesitações e entusiasmos. De conversas informais, aparentemente inocentes e de questões prévias simples, após a conquista da confiança dos nossos pares, progredimos para questões mais complexas e polémicas. Sabendo que, para além da técnica e do seu domínio, é importante a perícia e a habilidade do entrevistador, preocupou-nos o desenvolvimento de uma boa capacidade de comunicação assim como de um espírito paciente para ouvir e saber esperar. Pugnámos para que o estudo dos procedimentos a ter em conta na elaboração e aplicação da entrevista, superasse a inexperiência, o que achamos ter conseguido.

Relativamente à forma de registo<sup>114</sup> optámos pela gravação o que permitiu a focalização em pormenores<sup>115</sup> importantes que, de outra forma, certamente nos escapariam. Pois se no suporte digital estão apenas registadas as palavras, na nossa memória e nas nossas notas estão gravadas as expressões que as acompanharam. Temos como extremamente significativa esta atitude.

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas fazendo parte, com os respetivos guiões, do apêndice I.

Assim e em consonância com as sugestões apresentadas, fizemos um levantamento prévio dos sujeitos-chave a entrevistar.

Pareceu-nos fundamental entrevistar o diretor da Escola Secundária de Trajano, que acompanhamos desde o ano 1998 no órgão de gestão. Esta opção justifica-se porque se trata de um profissional, com formação a nível de mestrado em administração escolar, informado, atento, competente, crítico, prestigiado e com larguíssima experiência em cargos de gestão (mais de 15 anos) e ainda um trabalho de excelência com provas dadas. Esta escolha justifica-se igualmente pela necessidade de compreensão da importância da escola, e do seu clima, na estruturação dos percursos escolares de sucessos dos estudantes. Realizámos a entrevista a 31 de maio de 2012 na Escola Secundária de Trajano.

Entrevistámos<sup>116</sup> também a Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, Ministra da Educação, entre 2005 e 2009, do XVII Governo Constitucional. Foi responsável por uma política de ASE

---

<sup>114</sup>Ver a este propósito David Fox (1987: 607).

<sup>115</sup>Cf. Lüdke & André (2007: 37).

<sup>116</sup> A 4 de junho de 2012, na Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento em Lisboa, onde é Presidente.

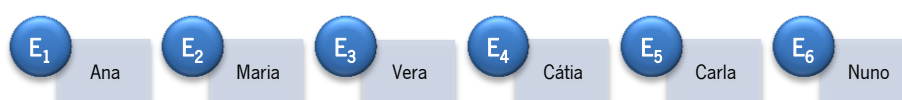
relevante e reforçou as BM. Só isto justifica a relevância da seleção e isenta-nos da necessidade de invocar mais argumentos.

Por fim entrevistámos seis estudantes do nosso universo de estudo. Aqui usámos a técnica da amostragem subordinada aos seguintes critérios:

1- Os seis alunos do universo que obtiveram, no ano letivo 2011/2012, para acesso à BM, as melhores médias. Esta opção justifica-se pelo facto de serem estes alunos os mais relevantes para a percepção das trajetórias atípicas de sucesso.

2- Dois alunos dos cursos profissionais (um de 10º ano e outro de 11º ano). Quatro alunos dos cursos científico-humanísticos (um de 10º ano, um de 11º ano e dois de 12º ano). Esta opção justifica-se pelo facto de, na escola, 65% dos alunos frequentarem cursos científico-humanísticos, e 35% cursos profissionais.

Estas entrevistas foram codificadas de E<sub>1</sub> a E<sub>6</sub> e os nomes dos respondentes são fictícios e os seguintes:



#### 3.2.2.4 Histórias de Vida/Narrativas de Vida

As histórias de vida, enquanto método de investigação, remetem para a vivência dos indivíduos, enquanto seres sociais, a quem se dá a possibilidade de relato, na primeira pessoa, de episódios relevantes das suas vidas. Não sendo uma autobiografia convencional, constituem um processo de pesquisa que privilegia o conhecimento de detalhes pessoais, reflexões, pontos de vista, sentimentos e enfoques que de outra forma seria difícil de conseguir. Desde que se tenha a certeza de que as histórias de vida são credíveis, constituem-se como ferramentas científicas fulcrais para explicação das ações sociais. Para além do mais permitem recolher dados que escapam às estatísticas e às regularidades objetivas dominantes.

O uso das histórias de vida vem em crescendo na investigação científica. Originárias da Escola de Chicago (1920), as histórias de vida são instrumentos de recolha de informação que faz parte da vida pessoal de determinadas pessoas. No dizer de Chizzotti:

“a história de vida ou relato de vida pode ter a forma *autobiográfica*, onde o autor relata as suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida.” (2001: 95, *itálico no original*)

Também Cohen & Manion esclarecem que as histórias de vida servem para:



“explicar nuestro comportamiento hacia uno de ellos se puede pensar como informar de nuestras acciones con el fin de hacerlas inteligibles y justificables para nuestro prójimo.”  
(1990: 299)

Estes autores chamam a estes estudos que se baseiam na informação retirada das histórias de vida de “estudos etogénicos” (*ib. ibid.*: 299). Do seu ponto de vista representam um novo método para o estudo do comportamento social<sup>117</sup>.

Howard Becker (1994: 101-115) identifica as seguintes características das histórias de vida:

1. São métodos amplos, que permitem captar detalhes, levando em boa conta o lado subjetivo do social (quicá o mais importante);
2. Aproximam-se muito da forma narrativa, permitindo a expressão do sujeito na primeira pessoa;
3. Na lógica do *terra a terra*, potenciam relatos fiéis das experiências e a interpretação dos fenómenos por parte dos seus autores;
4. Tem um cariz informal, abrindo espaço a divagações que, obrigando a gastar tempo precioso a analisá-las, podem traduzir indícios importantes;
5. Este método preocupa-se muito mais com o processo do que propriamente com o resultado final;
6. Apesar da sua aparente informalidade não deixa de ser um método exigente, uma vez que exige um profundo entendimento da vida de outras pessoas o que pela sua singularidade o torna por vezes complexo. Como é complexa a seleção, a sistematização e o tratamento da informação.

Podemos sistematizar um conjunto de problemas e de vantagens, para as histórias de vida:

Quadro VIII – Histórias de Vida

DESVANTAGENS	VANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Multiplicidade de significados que se podem ter para o mesmo comportamento;</li> <li>✓ Significados dos atores como fonte de polarização;</li> <li>✓ Dificuldade de redação dos indivíduos;</li> <li>✓ Motivação para relatar e elaborar os documentos;</li> <li>✓ Recurso à memória que muitas vezes é falível;</li> <li>✓ Revelação de facetas que podem contribuir para envasamento dos dados;</li> <li>✓ Morosidade na recolha da informação e no tratamento dos dados;</li> <li>✓ Dificuldades de generalização;</li> <li>✓ Possibilidade de múltiplas interpretações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Permitem ultrapassar o facto de outros métodos (questionário e entrevista) muitas vezes aceitarem os dados sem os problematizar;</li> <li>✓ Centra-se em processos mais do que em produtos;</li> <li>✓ Aceder ao mundo interior e à subjetividade dos indivíduos;</li> <li>✓ Recolha direta de dados a partir dos relatos;</li> <li>✓ Revelação de episódios sociais significativos;</li> <li>✓ Descrição de aspetos comuns e a sua compreensão contextualizada;</li> <li>✓ Salvaguarda da liberdade de expressão dos seus autores.</li> </ul>

Fonte: Cohen & Manion (1990: 327-329)

<sup>117</sup> Para conhecer os princípios do método etogénico cf. Cohen & Manion, (1990: 300).

Para obviar a alguns dos problemas identificados, apresentam Cohen & Manion, baseados em Menzel, três tipos de soluções, a saber:

“primero debemos especificar ‘a quién’ cuando preguntemos qué significan actos e situaciones. Segundo, los investigadores deben elegir y aceptar la responsabilidad en la asignación de significados a los actos; más aún, las formulaciones de los problemas deben respetar el significado del acto para nosotros, los investigadores. Y, tercero, las explicaciones debieran respetar los significados de los actos para los mismos actores, pero no necesitan centrarse invariablemente alrededor de estos significados.” (1990: 327, aspas no original)

Ainda que possamos classificar os relatos recolhidos como histórias de vida, preferimos aqui denominá-las de narrativas de vida, uma vez que se circunscrevem a episódios de vida relativamente curtos, localizados e bem contextualizados. As narrativas, longe de terem a complexidade e a profundidade das histórias de vida propriamente ditas, não deixando de o ser, foram muito úteis uma vez que se constituíram como instrumentos de projeção do futuro de vida dos estudantes objetos do estudo

Neste trabalho identificámos dez jovens que tendo já deixado a escola secundária, há alguns anos e tendo usufruído da BM, estão neste momento envolvidos na vida ativa ou ainda a estudar em cursos superiores. A intenção foi a de tentar perceber o seu percurso de vida para além do ensino secundário e de que forma a BM contribui, ou não, para o sucesso. Evidentemente que não faria muito sentido aplicar este método a estudantes do universo do estudo, porque o que pretendíamos saber não faria ainda parte dos seus percursos. Procuramos nessas narrativas indícios marcantes de percursos singulares atípicos, para melhor percebermos até que ponto aquilo que recolhemos se projetará no futuro dos estudantes do nosso universo. Por outras palavras, temos as narrativas como uma espécie de projeção futura da vida de muitos dos estudantes que fazem hoje parte da nossa população.

As histórias foram solicitadas por correio eletrónico. Foram elaborados alguns tópicos para orientação da abordagem, com a preocupação de não condicionarem significativamente os relatos, que se pretendiam condicionalmente livres. A todos foi garantido o respetivo anonimato.

As dez histórias que recolhemos, são um manancial de informação e fonte de novas e importantes interrogações que poderão ser exploradas no futuro.

### **3.3 Procedimentos de Triangulação**

A triangulação é um procedimento de investigação que no dizer de Cohen & Manion muitos subscrevem mas que poucos usam. Pode definir-se como:

“el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano.” (1990: 331)

Os “procedimentos de ‘triangulação’, [...] especialmente congruentes nos estudos de caso” (Lima, 1992: 27, aspas no original), muito usados na investigação em Ciências Sociais, podem ser entendidos como o:

“cruzamento de abordagens metodológicas, visando aumentar a validade e fiabilidade da informação obtida.” (Araújo, J. A., 1996: 66)

Para Cohen & Manion quando se investiga em Ciências Sociais, as vantagens da utilização de vários métodos em simultâneo são muitas, dada a natureza complexa do comportamento humano.

Argumentam que:

“el uso de métodos múltiples [...] contrasta con la aproximación de método único, omnipresente pero generalmente más vulnerable, que caracteriza a la mayoría de la investigación en las ciencias sociales. [...] las técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos. [...] Una confianza exclusiva en un método, sin embargo, puede polarizar o distorsionar el retrato del investigador del corte particular de la realidad que está investigando.” (1990: 331-332)

Defendem ser apropriado o seu uso:

“cuando se busca una visión más universal de resultados educativos. [...] cuando se requiere la explicación un fenómeno complejo. [...] cuando se van a evaluar métodos diferentes de enseñanza. [...] cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido de educación. [...] cuando un método establecido produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada [e ainda quando] un investigador aborda el estudio de casos.” (*ib. ibid.*: 339-341, itálico no original)

Se as características *sui generis* das Ciências Sociais aconselham a utilização dos procedimentos de triangulação, exemplos há em que a sua utilização se mostra particularmente recomendável. Neste caso encontram-se todos os que respeitem à problemática educativa, como reforçam:

“Es tan complejo y comprometido el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la escuela que la propuesta de método único sólo produce datos limitados y algunas veces engañosos.” (*ib. ibid.*: 338)

Reconhecendo as múltiplas vantagens que fundamentam este procedimento de triangulação, os autores identificam-nas em dois grupos:

Quadro IX – Procedimentos de Triangulação

TIPOS	VANTAGENS
<b>Tipo A</b>	<p>Os métodos e as técnicas usadas em Ciências da Educação, contrariamente ao que pode suceder no campo das outras ciências, não fornecem informação única, segura e suficiente, quando usados singularmente. Qualquer que seja o método usado a informação é sempre parcial pois trata-se de uma realidade multifacetada. Por isso os investigadores do social têm de conviver com as distorções próprias de cada método. Como garantir então que os dados não sejam meros artifícios do método? Segundo os autores que vimos citando, a resposta pode estar nos procedimentos da triangulação que permite que diferentes métodos produzam dados semelhantes. Eles afirmam que: “esta confiança sólo puede conseguirse [...] cuando métodos diferentes de recogida de datos producen sustancialmente los mismos resultados.” (<i>ib. ibid.</i>: 332)</p> <p>Dai o uso simultâneo que neste estudo fazemos da análise documental, dos inquéritos por questionário, das entrevistas e das histórias de vida.</p> <p>As garantias são tanto maiores quanto mais contrastantes forem os métodos. Assim, quanto maior for a nossa capacidade para cruzar dados recolhidos nos diferentes métodos maior será a confiança da informação que se apure, como argumentam os autores “cuanto más contrastan los métodos entre sí, mayor es la confianza de los investigadores.” (<i>ib. ibid.</i>: 332)</p>
<b>Tipo B</b>	<p>Este tipo de vantagem deriva das críticas ao facto de, muitas vezes, se utilizar uma metodologia única, por razões que se prendem, por um lado com o desconhecimento da existência de outras metodologias e das suas potencialidades, por outro por uma espécie de “<i>fundamentalismo</i>” metodológico, como afirmam:</p> <p>“Los metodologistas a menudo impulsan sus métodos preferidos, bien porque son los únicos con los que están familiarizados o porque creen que su método es superior a todos los demás. El uso de técnicas triangulares, se argumenta, ayudará a superar el problema de la ‘limitación del método’, como se le ha denominado.” (<i>ib. ibid.</i>: 332, aspas no original)</p>

Fonte: Cohen & Manion (1990: 333-338) adaptado

Também Robert Stake (2009) chama a nossa atenção para a necessidade de disciplinarmos os procedimentos de pesquisa, no sentido do rigor científico e da procura de explicações alternativas capazes de nos ajudar a ultrapassar as tentações simplistas do senso comum. Por isso, advoga o uso daquilo a que chama “protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de ‘fazer as coisas bem feitas’” (*ib. ibid.*: 121, aspas no original).

Diz que:

“para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção, o investigador pode usar qualquer um dos diversos protocolos.” (*ib. ibid.*: 126)

Sistematizando:

Quadro X – Protocolos de Triangulação

PROTOCOLOS DE TRIANGULAÇÃO	CARATERIZAÇÃO
Das fontes de dados	“vamos ver se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente.” ( <i>ib. ibid.</i> : 126)
Do investigador	“arranjamos outros investigadores para observarem a mesma cena ou fenómeno.” ( <i>ib. ibid.</i> : 126)
Da teoria	“uma vez que dois investigadores nunca interpretam as coisas exactamente da mesma maneira, sempre que diversos investigadores comparam os seus dados, há uma triangulação da teoria.” ( <i>ib. ibid.</i> : 127)
Da Metodologia	“para aumentar a confiança da nossa interpretação, poderemos proceder, a seguir a uma observação directa, a uma análise de registos antigos.” ( <i>ib. ibid.</i> : 127)

Fonte: Robert Stake (2009: 126-128) adaptado

Stake remata afirmando que:

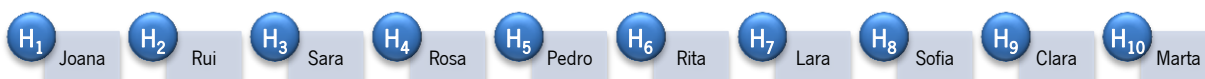
“Quanto mais forte for o crédito dado por cada um à realidade construída, mais difícil é acreditar que qualquer observação ou interpretação complexa possa ser triangulada. [...] os protocolos de triangulação passaram a ser uma busca de interpretações adicionais mais do que a confirmação de um único significado.” (*ib. ibid.*: 128)

Os argumentos convocados bastarão para justificarmos a oportunidade deste processo de triangulação no nosso trabalho<sup>118</sup>.

De facto, tentámos utilizar diversos procedimentos de triangulação. Cruzámos entre si a informação recolhida na documentação, nas entrevistas, nos inquéritos por questionário e nas narrativas de vida.

Queríamos no entanto dedicar atenção especial ao recurso às narrativas de vida, uma vez que são aquelas que nos parecem ilustrar de uma forma mais sustentada os processos de triangulação. As narrativas, solicitadas a ex-alunos que usufruíram da BM e que para lá da escola secundária já construíram percursos de vida ativa e/ou académica, permitem informação importante sobre a natureza do efeito daqueles subsídios, quer na vida das pessoas quer na influência que isso teve nos seus percursos de vida.

Recolhemos 10 narrativas de vida que codificámos de H<sub>1</sub> a H<sub>10</sub> e cujos nomes fictícios são os que se seguem:



<sup>118</sup>Sobre a oportunidade do uso da triangulação nos estudos de caso cf. J. Nisbet & J. Watt (1984: 74-85).









## 1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO CASO

### 1.1 Enquadramento Geográfico do Território Educativo

A Escola Secundária de Trajano situa-se no noroeste do território nacional continental a 7 Km da sede do concelho, a Cidade Fraterna. Está implantada em pleno coração do vale do rio Eva.

Com um território de influência composto por vinte freguesias<sup>119</sup> do norte do concelho, articula-se com três agrupamentos de escolas<sup>120</sup> situados no mesmo território.

### 1.2 Caraterização do Território Educativo

A Escola Secundária de Trajano, servindo um território educativo que concerne ao espaço geográfico de 20 freguesias, está integrada num dos concelhos mais marcados por baixas taxas de escolarização e fracos índices de qualificação escolar<sup>121</sup>. De facto, se olharmos para a história da região concluímos existir uma ampla oferta de trabalho desqualificado, devido ao facto de proliferarem indústrias manufactureiras carentes deste tipo de mão de obra, como é reforçado por Angelina Carvalho:

“O Vale do [Eva] situa-se no Noroeste Português, na região (NUT III) e abrange 8 concelhos. O rio [Eva] tem funcionado como uma linha condutora, à volta da qual se têm organizado as populações que, ao longo da história, o utilizavam como via de comunicação ou dele retiravam todo o potencial energético. Daí a concentração de pequenas e médias unidades de manufacturas, da pré-industrialização ou mesmo industriais. Com uma longa tradição manufactureira e industrial, a sua situação laboral tem sido também duramente atingida pela desafecção de indústrias, encerramento de empresas e desemprego.” (2010: 3)

Este fenómeno teve um efeito negativo nas taxas de escolaridade da população<sup>122</sup>. Efetivamente a escolaridade nunca foi tida pelas famílias como uma necessidade que assegurasse um percurso de mobilidade social ascendente, não sendo por isso atrativa.

O Vale do Eva, o concelho da cidade Fraterna em geral e as freguesias do território educativo da escola em particular, são atualmente zonas de forte dinamismo demográfico, manifestado por uma elevada densidade populacional (censos de 2001) e por uma taxa de crescimento significativa de 10,8% entre 1991 e 2001.

<sup>119</sup> BA; BR; DO; BS; PE; BL; BE; PT; SC; SL; SN; SM; CO; CA; GO; SS; JP; BI; SO; LO.

<sup>120</sup> Agrupamentos Verticais: ET; BT e JP.

<sup>121</sup> Cf. Carta Educativa do Concelho [da Cidade Fraterna], consultada em 31 de março de 2012, p.43 e seguintes.

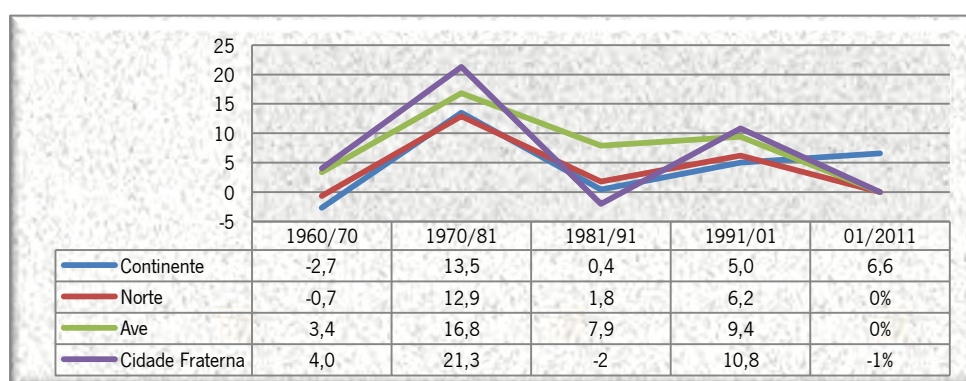
<sup>122</sup> “Relativamente à **Taxa de Abandono Escolar** – total de indivíduos no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário – apresenta no Concelho [da Cidade Fraterna] um valor de 3,7%, valor superior ao do continente (2,7%)” (Carta educativa [da Cidade Fraterna], p. 40). “No que diz respeito à **Taxa de Salda Antecipada** – total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário – no Concelho [da Cidade Fraterna] verifica-se um valor muito superior (39%) ao do Continente (24%)” (Carta educativa [da Cidade Fraterna], p. 41). “A **Taxa de Salda Precoce** – total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário – o Concelho [da Cidade Fraterna] apresenta um valor de 58,8%, sendo o do Continente inferior, com 44%” (Carta educativa [da Cidade Fraterna], p. 42).

Desde 1960 até ao último recenseamento de 2011, pese embora as oscilações verificadas, as taxas de variação da população residente, do concelho da Cidade Fraterna, apresentam uma média de crescimento global positiva de 6,6%. De um crescimento relativamente lento no período de 1960/70 (4%) passa-se para a década seguinte para uma crescimento superior a 1/5 da população antes residente (21,3%), fenómeno a que não teria sido alheio o retorno de muitos residentes das ex-colónias. Na década seguinte assiste-se a um ligeiro decréscimo (2%), para entre 1991 e 2001 se verificar mais um crescimento significativo próximo dos 11% (10,8%). Entre 2001 e 2011 tornou a verificar-se um ligeiro decréscimo de 1%.

Durante o último século, a região do Vale do Eva cresceu mais de 300%, apresentando uma densidade demográfica superior aos 400 hab/Km<sup>2</sup>. A região do Eva em geral e o concelho da Cidade Fraterna em particular, apresentam um modelo de território caracterizado por padrões de urbanização e de industrialização difusos, intervalando espaços urbanos, semi-urbanos e espaços de exploração rural.

Uma visão comparativa com os contextos do Continente, Norte e Vale do Eva, podemos encontrar no gráfico que se apresenta:

Gráfico VI - Variação da População Residente



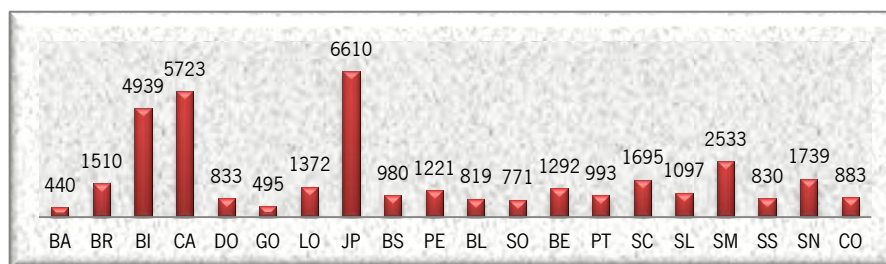
Fonte: INE, censos provisórios de 2011

No que respeita às freguesias que concernem ao território educativo em apreço, podemos dizer que vêm seguindo uma tendência de crescimento da população residente, pelo menos entre 1991 e 2011, análoga ao resto das freguesias do concelho. Neste período, destas freguesias apenas perdeu população a freguesia de GO (10,1% aproximadamente) provavelmente pelas suas características muito acentuadas de ruralidade e periferia. Ora esse fenómeno de crescimento positivo genérico atesta e justifica a forte atração populacional que este território continua a exercer.

Das 20 freguesias do território educativo, a mais populosa atualmente (2011) é a Vila de JP (6610 habitantes), sendo a menos habitada a de BA (440 habitantes). De qualquer forma e para

termos uma ideia mais clara sobre a população residente neste território, fixemo-nos no gráfico que segue:

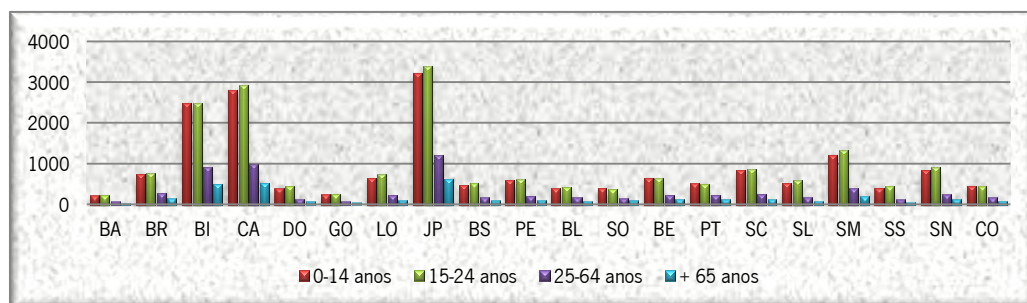
**Gráfico VII - População Residente - 2011**



Fonte: INE, censos provisórios de 2011

No que respeita à estrutura etária da população residente em 2011, por freguesia, que faz parte do território educativo da escola, verifica-se uma forte representação das classes etárias mais baixas (0-14 e 15-24 anos). Aliando esse facto ao índice de envelhecimento do concelho (52,2% em 2001) e pese embora se estar a verificar uma tendência de aumento da população sénior (65 anos ou mais), o gráfico que se segue manifesta claramente que o território educativo da escola é um território jovem.

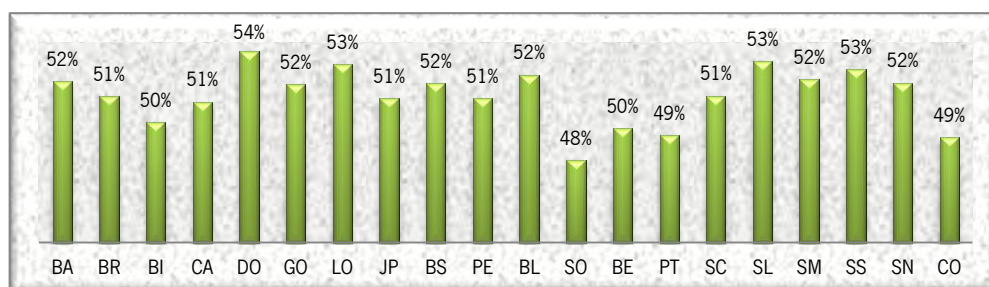
**Gráfico VIII - População Residente por freguesia e nível etário - 2011**



Fonte: INE, censos provisórios de 2011

Relativamente à estrutura da população residente, tendo por referência o género, podemos constatar pelo gráfico abaixo, ainda que sem grande expressão, que o género feminino prevalece em 80% das freguesias em análise.

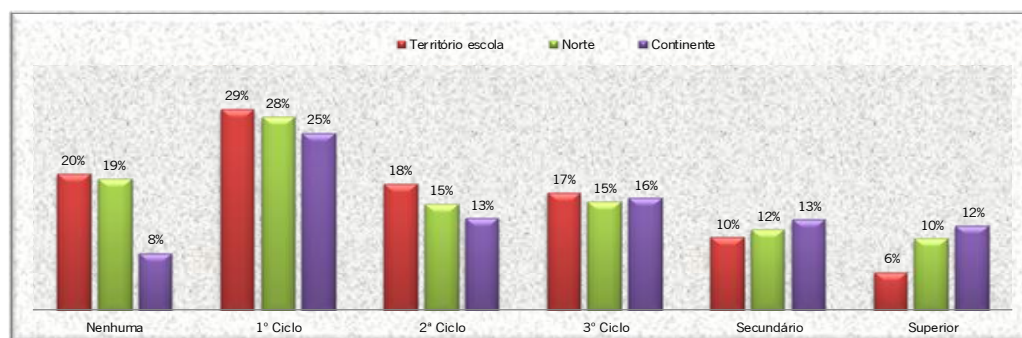
**Gráfico IX - População Residente - Género Feminino - 2011**



Fonte: INE, censos provisórios de 2011

No que se refere ao nível habilitacional da população residente do território educativo da escola, comparado com o do Norte do território nacional e com o do Continente, podemos constatar que até ao 3º ciclo, inclusive, as estatísticas das freguesias do território apresentam valores sempre superiores aos do Continente e aos do Norte, pese embora com uma diferença menor quando comparados apenas com os do Norte. À medida que o nível habilitacional sobe e quando fazemos a análise aos níveis secundário e superior, o território educativo perde vantagem, sendo esta perda muito mais significativa quando nos fixamos apenas no nível superior, onde é menor em 50% relativamente ao Continente e 40% ao Norte.

**Gráfico X - Habilitação da População Residente – Território da Escola, Norte e Continente – 2011**



Fonte: INE, censos provisórios de 2011

## 1.3 Caraterização da Escola

### 1.3.1 Breve História

A Escola Secundária de Trajano foi criada em 31 de dezembro de 1986 por Portaria Conjunta dos Ministérios das Finanças e da Educação e Cultura<sup>123</sup>, para entrar em funcionamento em 1 de outubro de 1987, ministrando o curso geral do ensino secundário como consta do Mapa I a que se

<sup>123</sup> Portaria nº 791/86, de 31 de dezembro, nº1 c).

refere o nº 9 daquela Portaria. Com um quadro inicial de 39 professores<sup>124</sup> iniciou funções no ano letivo de 1987/88. Tendo estado configurada com a tipologia ES/3 é atualmente uma escola renovada pelas obras de requalificação a que foi sujeita.

No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola<sup>125</sup> e ao abrigo do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, o Ministério da Educação, a Direção Regional de Educação do Norte e esta escola acordaram e celebraram em 10 de setembro de 2007 um Contrato de Autonomia (CA) que ainda vigora e que se configura como um “instrumento de melhoria do serviço público de educação” (CA, 2007: 4).

Neste contrato afirma-se que “a estratégia de desenvolvimento da Escola Secundária de [Trajano] está adequadamente orientada para os resultados” (CA, 2007: 2). Pretende-se com o CA atingir quatro grandes desideratos<sup>126</sup>: oferecer serviços educativos de qualidade promovendo a qualificação dos portugueses<sup>127</sup>; reforçar a missão da escola enquanto agente público da educação ao serviço das pessoas do território educativo que serve<sup>128</sup>; contribuir para a construção de uma escola inclusiva<sup>129</sup>; valorizar e incentivar o profissionalismo e o nível de competências dos seus quadros<sup>130</sup>.

### 1.3.2 Situação Geográfica

A Escola Secundária de Trajano situa-se na província do Minho, no distrito da capital do noroeste peninsular e no concelho da Cidade Fraterna, na vila de Trajano, que corresponde territorialmente à freguesia de CA, situada a norte do município.

A meio caminho entre a capital de distrito e a sede de concelho, situa-se no vale do rio Eva que a vem marcando desde sempre. A vila é banhada por este rio que nasce na serra da Cabreira e desagua no Oceano Atlântico. A vila de Trajano foi em tempos antigos um ponto de passagem dos povos romanos, testemunhada pelos diversos vestígios ainda presentes. Capital das cutelarias a vila é dinâmica, embora muito sujeita às consequências, umas vezes positivas e outras negativas, das flutuações dos mercados sobretudo das cutelarias e dos têxteis.

<sup>124</sup> Cf. Mapa anexo à Portaria nº 791/86, de 31 de dezembro.

<sup>125</sup> Cf Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro.

<sup>126</sup> Cf CA, 2007, Artigo nº 1: 4-7.

<sup>127</sup> Continuar enriquecendo os recursos; diversificar as ofertas formativas; consolidar as condições dos níveis de sucesso; diminuir as taxas de abandono; alargar as bases de preparação escolar e as experiências de qualificação prática; incentivar e incrementar a educação de adultos; investir em meios tecnológicos; melhorar as condições de trabalho.

<sup>128</sup> Contribuir para a superação do défice de qualificações do Vale do Eva; mobilizar contributos de diferentes parceiros no trabalho em rede; diversificar a oferta formativa; dinamizar a colaboração com o tecido empresarial do território educativo; consolidar os níveis de rigor, competência e eficiência da escola.

<sup>129</sup> Envolver os pais na escola; apostar nas novas tecnologias; promover o voluntariado social; estabelecer parcerias com entidades locais.

<sup>130</sup> Incentivar a frequência de formação que promova o enriquecimento das competências de todos os seus colaboradores; apoiar a formação continua; melhorar a articulação dos níveis de gestão da escola; aperfeiçoar o funcionamento das diversas estruturas da escola.

### 1.3.3 Recursos Físicos e Humanos

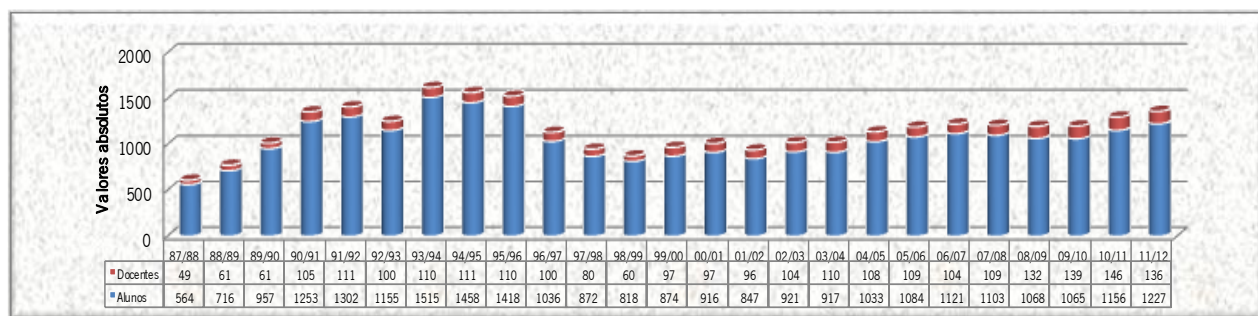
A escola criada numa tipologia ES/3 foi-se debatendo com uma dimensão reduzida face ao número de alunos que foi recebendo, o que a obrigou a funcionar sempre em regime duplo. No entanto, em 2008, integrando a Fase 2 do Programa de Modernização da Parque Escolar<sup>131</sup>, a escola foi intervencionada, caracterizando-se essa intervenção:

“pela construção de um novo edifício que possibilita a concentração de todas as atividades não letivas. O espaço da biblioteca, secretaria, espaços de atendimento de Encarregados de Educação, loja do aluno e as instalações do Centro de Novas Oportunidades relacionam-se diretamente com o átrio de receção da escola. Neste edifício localizam-se ainda a cafetaria/refeitório, espaços de trabalho e de pausa dos professores e gabinetes de apoio da Direção. Foi ainda executada uma nova entrada na escola. Procedeu-se a uma reformulação dos edifícios existentes, garantido a satisfação das atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade. A intervenção na escola englobou ainda a construção de um novo pavilhão gimnodesportivo e a remodelação dos espaços exteriores da escola.”<sup>132</sup>

Esta requalificação dotou a escola de ótimos espaços em quantidade e qualidade, permitindo que hoje possa funcionar em regime normal.

No que se refere à evolução do corpo docente, podemos verificar, desde o ano letivo de 1987/88, que vem acompanhando o crescimento do número de alunos, como aliás seria de esperar. Criada a escola com um quadro inicial de 39 docentes, no primeiro ano funcionou com 49, evoluindo para um quadro de 136, decorridos 25 anos. No que respeita à evolução do número de alunos ele veio em crescendo, para mais do dobro nos primeiros cinco anos. Após um ligeiro decréscimo no ano letivo de 1992/93, voltou a subir no ano seguinte, para se verificar, até ao ano de 1998/99, uma quebra abrupta desse mesmo número. A partir daí a evolução, embora mais lenta, tem sido, até ao momento, de crescimento.

Gráfico XI - Evolução de alunos e docentes desde a criação da Escola Secundária de Trajano



Fonte: Mapas do pessoal docente e discente da Escola Secundária de Trajano

<sup>131</sup> Cf. <http://www.parque-escolar.pt/pt/programa/faseamento-do-investimento.aspx>, consultado em 18/04/2012.

<sup>132</sup> Cf. <http://www.parque-escolar.pt/pt/escolas/escola.aspx?cp=040>, consultado em 18/04/2012.

No que diz respeito ao corpo não docente da escola, ele é constituído por 40 colaboradores, 7 do sexo masculino e 33 do feminino, sendo distribuídos pelas seguintes categorias funcionais: 23 Assistentes Operacionais, 8 Assistentes Técnicos, 8 Técnicos Superiores e um Chefe dos Serviços de Administração Escolar. Quanto às suas habilitações, apenas dois têm o 1º ciclo e um o 2º ciclo, 17 têm o 3º ciclo, 12 têm o nível secundário<sup>133</sup>, sendo 8 licenciados e destes, 3 mestrados.

### 1.3.4 Organização, Funcionamento, Liderança e Clima de Escola

Pese embora a consciência da inevitabilidade de incorporação nesta análise de uma dimensão importante de subjetividade, devida sobretudo: ao nosso estatuto de investigador/ator participante; à participação ativa na construção do clima de escola; à paixão de que não abdicamos; ao significativo número de anos que integramos a direção da escola; à responsabilidade no tratamento destas matérias, ainda assim, não deixaremos de lhe emprestar um esforço significativo de alheamento relativo, no sentido da tentativa de ultrapassagem de uma visão mais pessoal e portanto mais suscetível da não cientificidade. Por isso e para isso, baseámos a nossa narrativa num conjunto de documentos significativos<sup>134</sup>, alguns deles produzidos por agentes externos e independentes e ainda nas evidências retiradas da vasta documentação interna consultada e na entrevista realizada ao Diretor.

No que se refere à organização e à liderança e seguindo de perto a análise paradigmática que Angelina Carvalho (2010) fez da escola, partilhamos com ela a ideia de que é oportuna a:

“compreensão da dinâmica de escola próxima daquilo que Derouet [...] chama *l’effet d’établissement* ou, nos termos de Bolivar [...] ‘a escola faz a diferença’. Não nos confrontamos aqui com práticas de inovação excepcionais, experimentalistas ou com alterações profundas de matriz organizadora de uma escola secundária. Há, no entanto, uma visão partilhada de escola que implica uma ‘pactuação’ numa dinâmica imprimida paulatinamente e para a qual contribuem diferentes sinergias. [...] Há um trabalho comum, de grande persistência e continuidade, envolvendo todos os actores (incluindo os alunos e pais), que visa atribuir sentido e significado educativo a todas as actividades e opções.” (2010: 1, aspas, itálico e parêntesis no original)

Responsável por aquele efeito escola (*l’effet d’établissement*) parece estar o “clima de escola”, do qual não serão alheios os fenómenos relativos ao estilo de liderança, à “clarificação de mandatos” e ao “processo de influência social dos grupos” (Carvalho, 2010: 1).

Relativamente à liderança e ao clima de escola, ancorados nos *management systems and styles* de liderança de Rensis Likert<sup>135</sup>, podemos afirmar-nos perante um “ethos favorável à mudança e

<sup>133</sup> Importa referir que muitos destes quadros aumentaram o seu nível de qualificação envolvendo-se na Iniciativa Novas Oportunidades, projeto que a Escola Secundária de Trajano abraçou desde 2006.

<sup>134</sup> Regulamento Interno; Projeto Educativo; Programa Aves e respetivos relatórios; Contrato de Autonomia e respetivos relatórios (que têm sido alvo de uma monitorização permanente pela Comissão de Acompanhamento Local); Relatórios da Avaliação Externa e Trabalho realizado por Angelina Carvalho intitulado “[Trajano] uma escola que se ‘olha ao espelho’ para crescer”, pp 167-168.

<sup>135</sup> [http://www.accel-team.com/human\\_relations/hrels\\_04\\_likert.html](http://www.accel-team.com/human_relations/hrels_04_likert.html), consultado em 18/04/2012.

ao desenvolvimento sustentado” (Carvalho, 2010: 1). A gestão desta organização é flexível, orienta-se para os resultados, não apenas académicos, e apresenta um alto nível de coesão. Os diferentes atores têm da instituição uma imagem muito positiva e um elevado sentido de pertença<sup>136</sup>. Assim, podemos identificar, seguramente, um *management style* do tipo *participative*, cujas características principais sistematizamos de seguida:

Quadro XI - Estilos de liderança

VARIÁVEIS	ESTILO PARTICIPATIVO
Processo de decisão	O processo de decisão é totalmente delegado e descentralizado. A liderança de topo apenas define políticas e controla os resultados.
Sistema de comunicação	A comunicação é considerada vital para o sucesso da instituição. A informação é totalmente partilhada e os canais perfeitamente claros e objetivos.
Relações interpessoais	O trabalho é geralmente realizado em equipa. A formação de grupos formais e informais torna-se imprescindível. Existe confiança mútua, participação e envolvimento grupal intenso.
Sistemas de recompensa	Ênfase nas recompensas sociais. As punições são raras e, quando ocorrem, são geralmente definidas pelo grupo.

Fonte: Modelo de Likert, adaptado

Segundo Likert, este estilo de gestão participativa:

“is the one which is the ideal for the profit oriented and human-concerned organization. [...] all organizations should adopt this system. Clearly, the changes involved may be painful and long-winded, but it is necessary if one is to achieve the maximum rewards for the organization”<sup>137</sup>

Este mesmo estilo de gestão é reconhecido pela Inspeção Geral de Educação (IGE), no seu Relatório de Avaliação Externa de 2011, quando afirma:

“Os dados recolhidos, nomeadamente através da observação e da interlocução com os diversos atores educativos, permitem concluir pela presença de uma liderança carismática, persuasiva e mobilizadora do diretor, reforçada pela notória experiência à frente da Escola e pelo conhecimento sustentado da sua evolução e dinâmica ao longo dos anos. A existência de uma definição estratégica de objetivos, marcada por uma continuidade temporal e, atualmente, muito centrada na prossecução de resultados mensuráveis, com incidência particular nos que se referem ao desempenho académico dos alunos, aparece reforçada pela partilha e interiorização de uma cultura de escola que, entre outras características, afirma e reforça como desejável a manutenção de padrões de realização capazes de contrariar os fatores adversos do meio. Não indiferentes às metas previstas no Contrato de Autonomia que a Escola subscreveu, os dados relativos aos trajetos escolares dos alunos são em geral convergentes com a referida cultura de escola, na qual sobressai não apenas a liderança de

<sup>136</sup> Isso mesmo é corroborado nos resultados da Avaliação do Programa Aves e nos dois relatórios da Avaliação Externa (junho de 2006 e dezembro de 2011).

<sup>137</sup> Cf. [http://www.accel-team.com/human\\_relations/hrels\\_04\\_likert.html](http://www.accel-team.com/human_relations/hrels_04_likert.html), consultado em 18/04/2012.



topo, mas igualmente a ação significativa dos professores e das lideranças intermédias.”<sup>138</sup>  
(sublinhado nosso)

Os níveis de motivação dos diferentes atores são elevados, assim como o sentido de segurança individual e coletiva. A escola é portadora de um elevado nível de tecnologia assim como de pessoal muito especializado que desenvolve atividades e projetos de grande complexidade e exigindo um alto nível de envolvimento. A imagem que a escola tem no exterior e o respetivo reconhecimento por parte da comunidade é igualmente muito positivo, potenciados nomeadamente pelo envolvimento daquela na educação de adultos, particularmente daqueles que são pais e encarregados de educação dos alunos do ensino regular. Isto mesmo era já reconhecido no Relatório de Avaliação Externa de 2006 e que o de 2011 corrobora e reforça. Vejamos:

“Os resultados dos questionários de satisfação, aplicados a alunos, encarregados de educação e trabalhadores, expressam uma predominância de aspetos positivos, o que evidencia um elevado grau de satisfação da comunidade com os serviços prestados pela Escola. Os alunos assinalam positivamente e com muita expressividade os aspetos relacionados com o desempenho docente, as aprendizagens com as experiências que fazem nas aulas e a exigência do ensino. [...] Na perspetiva dos encarregados de educação, o bom ensino da escola, os bons resultados, a satisfação que os filhos revelam pela forma como são tratados e a segurança são os indicadores mais valorizados. [...] A Escola responde às expectativas e interesses dos seus alunos com uma oferta educativa diversificada, complementada por iniciativas (projetos, clubes, visitas de estudo) motivadoras e valorizadoras do saber e do conhecimento. A comunidade educativa salienta o papel fortemente mobilizador da Escola em torno dos objetivos inscritos no Contrato de Autonomia, destacando o seu contributo no desenvolvimento da comunidade local. É ainda de sublinhar as parcerias estabelecidas com entidades locais e o Programa Novas Oportunidades que permitiu elevar os níveis de qualificação da população adulta e a valorização do papel da escola e da formação ao longo da vida.”<sup>139</sup>

Na mesma linha o diretor afirma que:

“a Escola Secundária de [Trajano] tem sido frequentemente destacada pelo trabalho desenvolvido em diversos campos de intervenção – publicações escolares; trabalho no campo da educação de adultos; na diversificação das ofertas formativas; na promoção da equidade e da qualidade dos resultados escolares em contextos desfavorecidos. A notoriedade adquirida levou a que fosse referenciada pelo Conselho Nacional de Educação como exemplo de boas práticas. No sentido de confirmar essas referências, foi-lhe dedicado um estudo de caso independente que integra o Relatório Nacional sobre o Estado da Educação – 2010 apresentado pelo Conselho Nacional de Educação à Assembleia da República, da autoria de Angelina Carvalho. Esse estudo poderia, por si só, cumprir a função de apresentação da Escola a outros observadores externos. Sendo um retrato esboçado por um olhar externo, fruto de um trabalho de campo demorado e atento, a Escola Secundária de [Trajano] não deixa de reconhecer nele, até com maior clareza e limpidez, pormenores que os olhares internos, por maior proximidade e familiaridade já deixaram de notar com a relevância devida.”<sup>140</sup>

<sup>138</sup> Relatório de Avaliação Externa da IGE, dezembro 2011, p. 5-6.

<sup>139</sup> Relatório da Avaliação Externa de dezembro de 2011, p.3.

<sup>140</sup> Documento de apresentação da escola enviado pelo diretor em 25/10/2011 para o IGE no âmbito da Avaliação Externa realizada em dezembro de 2011, p. 1.

Daqui resultou em 2011 uma avaliação externa<sup>141</sup> de mérito<sup>142</sup> que identificou sete pontos fortes de que destacamos os seguintes:

“O reconhecimento da comunidade educativa pelo trabalho da Escola;

A diversificação das ofertas curriculares e formativas como estratégia para elevar as qualificações da comunidade local e responder às expectativas da população escolar;

Os múltiplos dispositivos de apoio pedagógico e curricular aos alunos, especialmente àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem;

A liderança carismática do diretor, atenta e mobilizadora das lideranças intermédias que tem contribuído para a génese de um espírito de equipa e alcance dos objetivos inscritos no Contrato de Autonomia;

A forte mobilização da Escola para o alcance dos objetivos e metas do seu contrato de autonomia.”<sup>143</sup>

Efetivamente, a liderança, o estilo de gestão e a organização da instituição, sendo relevantes<sup>144</sup> vêm contribuindo, de uma forma muito positiva, para um desempenho de mérito, como aliás é reconhecido pelo próprio diretor quando afirma que:

“um dos pontos fortes da Escola Secundária de [Trajano] será a persistência da visão e da orientação da acção organizacional. Uma análise diacrónica dos seus documentos estruturantes e das práticas organizacionais permite identificar a clareza da missão e amplitude com que a mesma é reconhecida e perseguida pelos diversos actores; a tenacidade e ambição das estratégias orientadas por sistemas de monitorização de resultados e auto-regulação dos processos; a procura de resultados sustentados, ainda que obtidos de forma incremental, em detrimento de efeitos efémeros, ainda que exuberantes; e a aposta em investimentos de longo prazo, que melhor garantem retorno continuado, embora exijam paciência e empenhamento constantes. A sustentação desta forma de trabalhar requer a convocação permanente da autonomia e responsabilidade individual e colectiva. Autonomia e responsabilidade dos docentes individualmente considerados, das diversas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e das correspondentes lideranças intermédias.”<sup>145</sup>

No que respeita à clarificação dos mandatos podemos afirmar que se trata de uma das principais características da instituição. Traduz-se na missão, muito vincada e assumida, de ser uma escola inclusiva e de trabalhar para prover o seu território educativo de um serviço público de educação de qualidade.

Disso é bom exemplo quer a grande aposta na ampliação da oferta formativa, nomeadamente no que respeita ao ensino profissionalizante, tido por muitos como um ensino de segunda categoria, assim como a forte aposta que desde 2006 foi realizada na Iniciativa Novas Oportunidades e,

<sup>141</sup> Realizada pela Delegação Regional do Norte da IGE em 13 e 14 de dezembro.

<sup>142</sup> Atribuição da classificação de MUITO BOM (Cf. Relatório da Avaliação Externa das Escolas, Escola Secundária de [Trajano], 13 e 14 de dezembro de 2011, Delegação Regional do Norte da IGE, p.7.

<sup>143</sup> Relatório da Avaliação Externa de 2011, p 7-8.

<sup>144</sup> Cf. Relatório da Avaliação Externa de 2011: “Em conclusão, reconhecem-se práticas eficazes que têm produzido impacto na melhoria das aprendizagens e nos percursos escolares dos alunos. Ainda que se registem alguns aspetos menos conseguidos, os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, pelo que a classificação do domínio Liderança e Gestão é de MUITO BOM”.

<sup>145</sup> Documento de Apresentação da Escola elaborado pelo diretor em 25/10/2011, para a realização, por parte da IGE da Avaliação Externa, p. 8.

consequentemente, na educação e na qualificação de adultos, no estabelecimento de parcerias e no envolvimento de pais e encarregados de educação, bem como no desenvolvimento de múltiplos mecanismos de substituição e permuta de aulas e ainda no desenvolvimento de variados e flexíveis modelos de apoio e orientação aos alunos. Por isso, Angelina Carvalho considera a escola como sendo uma “comunidade, por oposição a uma mera organização” (2010: 1).

Existe na escola uma rede intensa de influências pluridimensionais, traduzida numa dinâmica social dos grupos que influenciam os pares num “processo de conversão e arrastamento” (*ib. ibid.*: 1). Disso é bom exemplo a forma como são recebidos e integrados os docentes e os alunos que chegam pela primeira vez à escola.

Todo este trabalho é sustentado e aferido, quer ao nível dos resultados, quer dos processos, por múltiplos e complexos mecanismos de avaliação interna e externa. Os instrumentos são diversificados, uns quantitativos, outros qualitativos e os processos sistemáticos. A escola vem primando pelo desenvolvimento de práticas de questionamento permanente face aos resultados da avaliação e em função deles afinando as suas práticas com base em atitudes sistematizadas de reflexão crítica. O próprio Regulamento Interno prevê vários processos de aferição e de monitorização dos Departamentos Curriculares, dos serviços e dos diferentes cursos. Define a própria avaliação da direção de turma na base da audição de professores, pais e alunos. Os próprios processos de permuta e de substituição de aulas são monitorizados, assim como os de orientação e apoio aos alunos. Desta forma é possível discernir com clareza e quantificar as atividades desenvolvidas, corrigi-las e ajustá-las, bem como perceber o impacto no percurso dos estudantes.

No sentido de enriquecer o autoconhecimento, a escola tem tido uma preocupação constante em procurar e promover processos de avaliação externa, cuja visão descomprometida possa ajudar a melhorar processos. Assim desde 2003 está envolvida no Programa de Avaliação Externa das Escolas Secundárias (AVES), tendo sido um dos estabelecimentos públicos a nível nacional a candidatar-se em 2006, voluntariamente, ao processo de avaliação externa das escolas, lançado pelo Ministério da Educação, sendo das poucas a receber a classificação máxima no fator “capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”.

## **1.4 Caraterização dos Alunos**

### **1.4.1 População Discente – uma década de história (2001-2011)**

Neste período compreendido entre os anos letivos de 2001/2002 e o de 2010/2011, uma década portanto, a escola, para dar uma resposta às necessidades dos alunos de um contexto

caraterizado por dificuldades e baixos níveis de escolarização, apostou numa oferta crescente de cursos qualificantes. Numa primeira fase, os cursos tecnológicos (de 2001 a 2006) e, numa segunda fase (a partir de 2006), nos cursos profissionais a par, naturalmente, dos cursos de continuação de estudos. Essa mesma aposta aparece bem caraterizada nos dados do quadro que se segue e que dá conta da distribuição dos alunos por nível, curso e ano de escolaridade na última década:

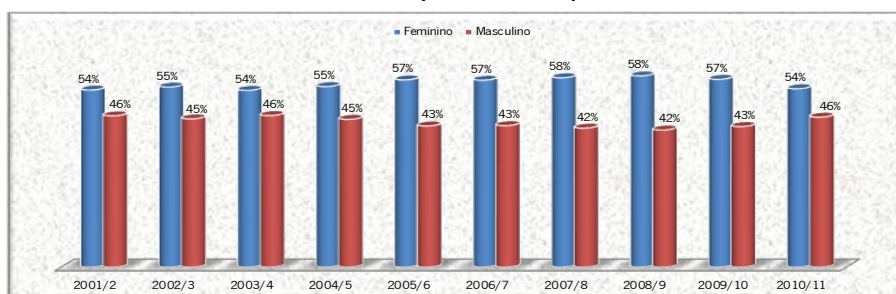
**Quadro XII - Distribuição dos alunos por nível, curso e ano de escolaridade**

NÍVEL	CURSO	ANO	2001/2	2002/3	2003/4	2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11
Básico	3º ciclo	7º ano			76	78	75	77	83			
		8º ano				63	69	67	73	75		
		9º ano	162	146	56		47	77	73	69	68	
Secundário	Cursos Gerais	10º ano	238	232	234							
		11º ano	153	142	150	155						
		12º ano	153	140	154	192	202	66				
	Cursos científico-humanísticos	10º ano				201	191	189	210	235	238	306
		11º ano					158	150	157	175	212	207
		12º ano						138	149	138	164	211
	Cursos Tecnológicos	10º ano	88	190	128	200	172	134				
		11º ano	32	39	82	70	101	116	90			
		12º ano	21	32	37	74	69	87	105	90		
	Cursos Profissionais	10º ano						20	132	161	165	165
		11º ano							31	96	126	145
		12º ano								29	92	122
TOTAL ANO LETIVO			847	921	917	1033	1084	1121	1103	1068	1065	1156

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir dos registos de matrícula consultados

No que respeita à distribuição dos alunos por género, é curioso verificar que na década em análise o feminino é superior ao masculino em média 5,1%. Valor superior em cerca de 2 décimas ao valor que para a mesma variável apresenta a estrutura da população residente nas 20 freguesias que constituem o território educativo da escola. O gráfico que se segue mostra-nos a distribuição por sexo da população da Escola Secundária de Trajano na década em estudo:

**Gráfico XII - Distribuição dos alunos por sexo**

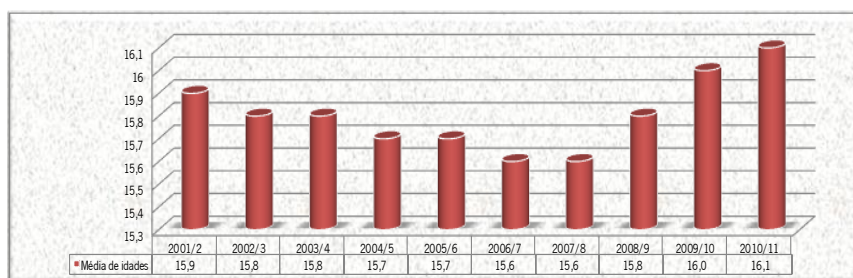


Fonte: Registos de matrícula dos alunos da Escola Secundária de Trajano

No que respeita às idades dos alunos, podemos verificar que até ao ano de 2008/2009 a média se situa entre os 15 e os 16 anos. Uma média relativamente baixa se pensarmos no nível

secundário. No entanto, como se pode verificar no quadro anterior, neste período a escola foi frequentada por alunos do nível básico, integrados em diversas turmas e que explicam essa média de idades mais baixa. No ano letivo de 2009/2010, a existência de apenas 3 turmas do nível básico, fez com que a média se ajustasse mais a valores esperados para alunos que frequentam o nível secundário (16 anos). No ano de 2010/2011, já sem qualquer turma de nível básico, verificamos uma média de 16,1, esta sim, ajustada a alunos do nível secundário, sem taxas significativas de retenção. A evolução pode ser verificada no gráfico que se segue:

**Gráfico XIII - Média de idades dos alunos na década em estudo**



Fonte: Registos de matrícula dos alunos da Escola Secundária de Trajano

O quadro que se segue resume, para esta década, a relação entre o total de alunos da escola e a atribuição da ASE. Resume igualmente, por ano de escolaridade, os alunos que tendo sido abrangidos pela ASE beneficiaram da BM.

**Quadro XIII - Distribuição dos alunos do ensino secundário abrangidos pela ASE e pelas BM**

Ano Letivo <sup>146</sup>	Total Alunos	Alunos ASE (% / Total de Alunos)	BM (% / Alunos ASE)	Secundário (% Ano / BM)		
				10º Ano	11º Ano	12º Ano
1998/1999	677	135 (20%)	1 (1%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
1999/2000	595	157 (26%)	4 (3%)	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)
2000/2001	747	139 (19%)	6 (4%)	2 (33%)	3 (50%)	1 (17%)
2001/2002	685	138 (20%)	12 (9%)	4 (33%)	3 (25%)	5 (42%)
2002/2003	775	126 (16%)	19 (15%)	13 (68%)	2 (11%)	4 (21%)
2003/2004	785	139 (18%)	11 (8%)	0 (0%)	8 (73%)	3 (27%)
2004/2005	892	169 (19%)	20 (12%)	5 (25%)	8 (40%)	7 (35%)
2005/2006	893	177 (20%)	32 (18%)	12 (38%)	11 (34%)	9 (28%)
2006/2007	900	182 (20%)	44 (24%)	13 (30%)	22 (50%)	9 (20%)
2007/2008	874	286 (33%)	114 (40%)	39 (34%)	41 (36%)	34 (30%)
2008/2009	924	457 (49%)	158 (35%)	49 (31%)	53 (34%)	56 (35%)
2009/2010	997	572 (57%)	247 (43%)	81 (33%)	85 (34%)	81 (33%)
2010/2011	1156	632 (55%)	194 (31%)	58 (30%)	54 (28%)	82 (42%)

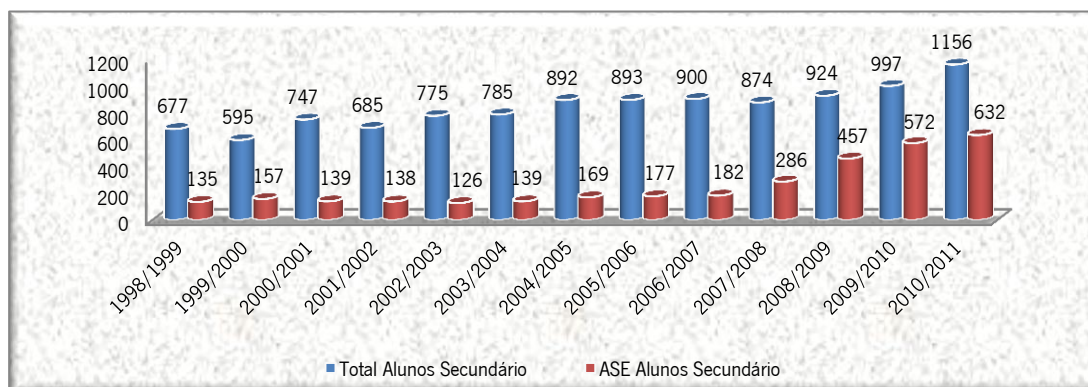
Fonte: Quadro elaborado por nós a partir dos processos dos alunos apoiados pela ASE

<sup>146</sup> Neste quadro foram incluídos dados para além daquela década, relativos aos anos letivos de 1998/99; 1999/00 e 2000/01, uma vez que o ano de 1998 foi o ano da criação da BM.

Podemos verificar que entre 1998/99 e 2007/08 (excetuando o ano de 1999/00) a percentagem de alunos que usufruiu da ASE se situava no intervalo entre 16% e 20 % (1998/1999 - 20%; 2000/2001 - 19%; 2001/2002 - 20%; 2002/2003 - 16%; 2003/2004 - 18%; 2004/2005 - 19%; 2005/2006 - 20%; 2006/2007 - 20%).

No ano de 2007/2008, coincidindo com as medidas que sobre esta matéria implementou a governação de Maria de Lurdes Rodrigues, aumentou para 33%<sup>147</sup> e nos anos seguintes verificou-se um aumento exponencial, respetivamente para 49%; 57% e 55%. Significa que nestes últimos três anos, em média, 54% dos alunos da Escola Secundária de Trajano foram abrangidos por esta medida de política educativa, o que diz bem do contexto desfavorável em que aquela escola desenvolve o seu trabalho.

**Gráfico XIV - Alunos com ASE no total de alunos da escola (ensino secundário)**



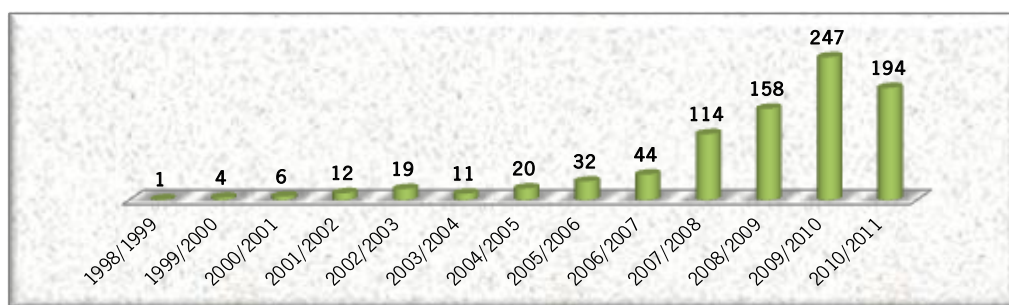
Fonte: Processos dos alunos apoiados pela ASE

No que respeita à BM, cuja criação data de 1998, e à qual têm acesso os alunos que consigam atualmente média redonda de pelo menos 4 no ensino básico e de 14<sup>148</sup> no ensino secundário e que usufruam da ASE, verifica-se ter vindo em crescendo. Situada na Escola Secundária de Trajano em valores que não chegaram aos 5% nos primeiros três anos (1998/1999 - 1%; 1999/2000 - 3%; 2000/2001 - 4%) evoluiu para valores próximos dos 10% até 2005 (2001/2002 - 9%; 2002/2003 - 15%; 2003/2004 - 8%; 2004/2005 - 12%). A partir daí o crescimento foi mais rápido (2005/2006 - 18%; 2006/2007 - 24%; 2007/2008 - 40%; 2008/2009 - 35%; 2009/2010 - 43%; 2010/2011 - 31%) acompanhando a evolução da ASE. Terá contribuído para tal a política implementada pela Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, que apostou forte nestes incentivos para os alunos oriundos das famílias menos favorecidas. Essa evolução pode ser constatada nos dois gráficos que se seguem. O primeiro refere-se ao número de BM atribuídas na Escola Secundária de Trajano desde 1998 a 2011, o segundo compara este número com o número de alunos que tiveram direito à ASE:

<sup>147</sup> Inclui alunos do escalão C – Escalão Especial do Secundário criado pelo Despacho n.º 145/2008, de 3 de janeiro.

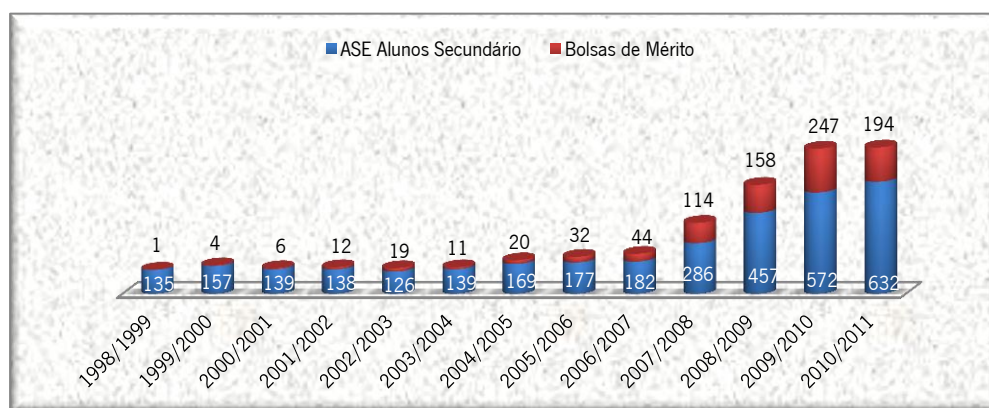
<sup>148</sup> As condições de acesso à BM já foram diferentes, cf. Capítulo I, pp 30-31.

Gráfico XV - Evolução da BM ao longo da sua existência



Fonte: Processos dos alunos apoiados pela ASE

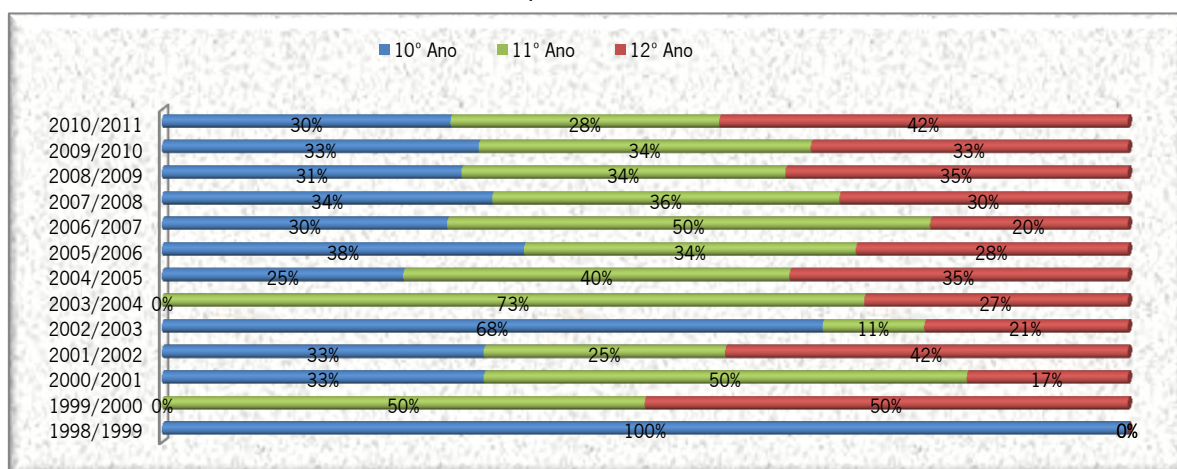
Gráfico XVI - Total de alunos com BM no total de alunos com ASE



Fonte: Fonte: Processos dos alunos apoiados pela ASE

A seguir podemos verificar, para o mesmo período de tempo, a distribuição percentual das BM por anos de escolaridade. Com exceção do ano letivo de 1998/1999 em que só foi atribuída BM a um aluno do 10º ano e dos anos letivos de 1999/2000 e 2003/2004, em que não foi atribuída qualquer BM a alunos de 10º ano, verifica-se não ter existido uma assimetria assinalável na distribuição destas BM por ano de escolaridade.

Gráfico XVII - BM por ano de escolaridade



Fonte: Processos dos alunos apoiados pela ASE



### 1.4.2 População Discente – Ano Letivo 2011/2012

No ano letivo de 2011/12, período em que realizámos a nossa investigação, matricularam-se na escola 1242 alunos: 1206 no ensino secundário e 36 em cursos de Educação e Formação de Adultos. Foram distribuídos por 53 turmas; 51 do ensino regular em regime diurno e 2 na Iniciativa Novas Oportunidades em regime noturno.

Dos alunos jovens, com uma média de idades de 16,2 anos, 789 encontram-se distribuídos por cursos científico-humanísticos e 417 por cursos profissionais, como pode ser verificado no quadro que se segue:

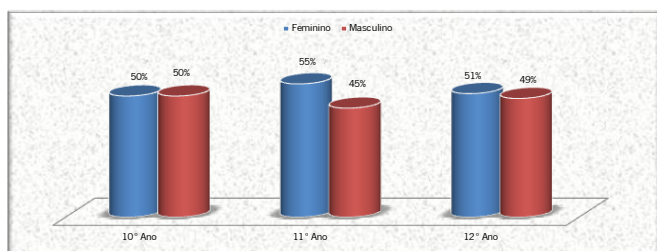
**Quadro XIV – Distribuição de alunos por cursos, turmas e ano de escolaridade – 2011/2012**

Cursos		10º Ano		11º Ano		12º Ano	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Científico - -humanísticos	Ciências e Tecnologias	5	124	6	152	4	118
	Artes Visuais	2	47	1	22	1	24
	Ciências Socioeconómicas	1	26	1	30	1	26
	Línguas e Humanidades	3	74	4	94	2	52
<b>Subtotal</b>		<b>11</b>	<b>271</b>	<b>12</b>	<b>298</b>	<b>8</b>	<b>220</b>
Cursos Profissionais	Téc. Apoio Infância	1	25	1	21	1	22
	Téc. Multimédia	1	26	–	–	–	–
	Animador Sociocultural	–	–	1	22	1	13
	Desenho Const. Mecânicas	–	–	1	15	1	19
	Gestão Equip. Informáticos	1	25	1	15	1	19
	Téc. Informática de Gestão	–	–	–	–	1	27
	Téc. Apoio Gestão Desportiva	1	25	–	–	–	–
	Téc. de Receção	1	23	1	15	1	18
	Téc. de Termalismo	–	–	1	23	1	22
	Téc. Gestão	1	24	1	18	–	–
<b>Subtotal</b>		<b>6</b>	<b>148</b>	<b>7</b>	<b>129</b>	<b>7</b>	<b>140</b>
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>419</b>	<b>19</b>	<b>427</b>	<b>15</b>	<b>360</b>

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir dos registos de matrícula

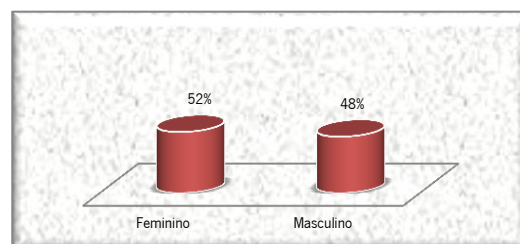
Relativamente ao género, o feminino continua a prevalecer (52%) relativamente ao masculino (48%). Resultados, estes, coerentes com os da população residente nas 20 freguesias do território educativo, bem como com os apresentados na caracterização relativa à população da escola referente à década 2001/11. Isso mesmo, podemos constatar pelos gráficos que a seguir se apresentam:

**Gráfico XVIII – Alunos por género – 2011/2012**



Fonte: Registos de matrícula da Escola Secundária de Trajano

**Gráfico XIX – Alunos por género (média) – 2011/2012**



Fonte: Registos de matrícula da Escola Secundária de Trajano



A Escola Secundária de Trajano foi frequentada durante o ano letivo de 2011/12 por jovens estudantes provenientes, na sua esmagadora maioria (1131), das 20 freguesias que constituem o seu território educativo de influência. 55 eram provenientes de outras freguesias do concelho da Cidade Fraterna e outros 20 de outras freguesias de outros concelhos. Os dados quantitativos podem ser lidos no quadro que se segue. Uma visão mais genérica pode ser obtida da análise ao gráfico XX.

**Quadro XV – Distribuição de alunos por freguesias de residência – 2011/2012**

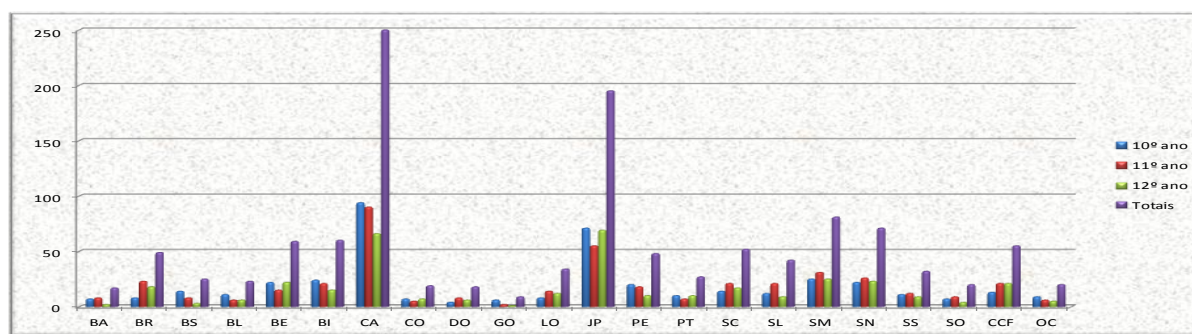
Freguesias/concelhos	10º ano	11º ano	12º ano	Totais
BA	7	8	2	17
BR	8	23	18	49
BS	14	8	3	25
BL	11	6	6	23
BE	22	15	22	59
BI	24	21	15	60
CA	94	90	66	250
CO	7	5	7	19
DO	4	8	6	18
GO	6	2	1	9
LO	8	14	12	34
JP	71	55	69	195
PE	20	18	10	48
PT	10	7	10	27
SC	14	21	17	52
SL	12	21	9	42
SM	25	31	25	81
SN	22	26	23	71
SS	11	12	9	32
SO	7	9	4	20
CCF <sup>149</sup>	13	21	21	55
OC <sup>150</sup>	9	6	5	20
Total				1206

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir dos registos de matrícula

<sup>149</sup> CCF – Outras freguesias do concelho da Cidade Fraterna

<sup>150</sup> OC – Outras freguesias de outros concelhos para além do concelho da Cidade Fraterna

Gráfico XX - Distribuição de alunos por freguesias de residência – 2011/2012



Fonte: Registos de matrícula da Escola Secundária de Trajano

Podemos verificar que 21% dos jovens que frequentam a escola residem na vila de Trajano, freguesia de CA onde geograficamente se situa a Escola Secundária. Podemos igualmente constatar que 16% dos jovens são provenientes da freguesia JP a mais populosa de acordo com os dados do último censo (2011)<sup>151</sup>.

Durante o ano letivo de 2011/12, 69% dos alunos que frequentam a escola estão posicionados nos três primeiros escalões do abono de família, sendo que 48% recebem apoio social escolar nos escalões A e B da ASE. Ora isto diz bem da situação socioeconómica das famílias deste contexto escolar.

Os 580 alunos apoiados (221 do escalão A e 359 do B) neste ano letivo pela ASE, que representam os tais 48% da população discente da escola, incluem 146 que para além dos apoios da ASE também recebem a Bolsa de Mérito<sup>152</sup> por se integrarem nos critérios legalmente definidos. Podemos verificar no quadro que se segue a distribuição dos alunos apoiados pela ASE e pela BM neste ano letivo e por ano de escolaridade.

<sup>151</sup> Cf. Gráfico II – População residente 2011 (p. 3).

<sup>152</sup> No valor de 1048,05 € (2011/2012).

**Quadro XVI – Distribuição dos apoios sociais escolares – 2011/2012**

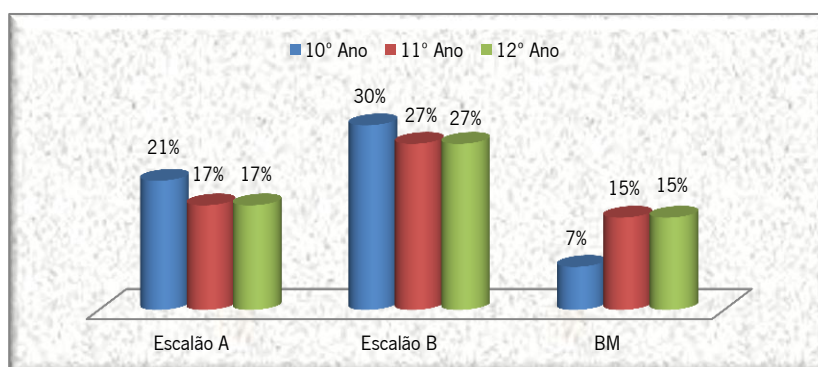
Ano	Escalões ASE Segurança Social				BM	Total Alunos
	A/1	B/2	C/3	Total		
10º Ano	87	126	77	290	30	419
	21%	30%	18%	69%	7%	100%
11º Ano	74	115	96	285	62	427
	17%	27%	22%	67%	15%	100%
12º Ano	60	118	77	255	54	360
	17%	33%	21%	71%	15%	100%
Totais	221	359	250	830	146	1206
	18%	30%	21%	69%	12%	100%

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir dos processos dos alunos apoiados pela ASE

Embora a ASE não apoie os alunos abrangidos pelo escalão 3 da Segurança Social para atribuição do abono de família, optámos por fazer referência ao mesmo para testemunharmos o nível socioeconómico de quase 70% dos nossos alunos.

O gráfico XXI permite-nos perceber de uma forma mais facilitada, por ano de escolaridade, o conjunto de alunos da escola que é abrangido pelas ASE bem como, entre estes, aqueles que tiveram acesso aos benefícios da BM.

**Gráfico XXI - Distribuição dos apoios sociais escolares – 2011/2012**



Fonte: Processos dos alunos apoiados pela ASE

No que respeita a resultados escolares e com uma preocupação de serviço público de educação e de inclusividade a Escola Secundária de Trajano, durante o ano letivo em apreço, continuou a pautar-se pelos compromissos assumidos no Contrato de Autonomia<sup>153</sup>, obrigando-se a:

<sup>153</sup> Cf. Contrato de Autonomia, n.º 6 Artigo 4.º.

“orientar-se por critérios de melhoria de igualdade de oportunidades, de não discriminação e de promoção da coesão social, promovendo a plena integração dos mais desfavorecidos.”  
(2007: 13)

Isto mesmo pode ser confirmado através da sistematização de dados que se segue e que se refere aos resultados académicos dos alunos apoiados pela ASE, neste ano letivo:

**Quadro XVII – Resultados finais dos alunos (ASE) do nível secundário – 2011/2012**

Nível Secundário <sup>154</sup>	Matrículas 2011/12	Abandono/Saídas						Frequência <sup>155</sup>		Aprovados/Diplomados		Retidos/Não Concluíram	
		AM <sup>156</sup>	%	EF <sup>157</sup>	%	Trf. <sup>158</sup>	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
10º Ano	419	22	5,3	0	0	38	9,2	352	85,4	324	92,0	28	8,0
11º Ano	427	15	3,8	0	0	11	2,8	374	93,5	358	95,7	16	4,3
12º Ano	360	17	4,5	0	0	15	4,0	312	83,0	206	66,0	106	34,0
ASE 10º	213	13	6,2	0	0	11	5,3	185	91,4	169	91,4	16	8,6
ASE 11º	189	4	2,2	0	0	1	0,5	177	96,6	171	96,6	6	3,4
ASE 12º	178	3	1,7	0	0	3	1,7	153	68,0	104	68,0	49	32,0

Fonte: Relatório Anual de Progresso do CA 2011/12

A Escola Secundária de Trajano parece estar a atingir os objetivos relativos à missão da promoção da igualdade de oportunidades espelhando sucesso escolar numa população discente em que 48% dos alunos são apoiados pela ASE. Desta forma “[garante] o acesso a ofertas educativas de qualidade e adequadas à procura dos alunos e das famílias, assegurando a equidade no acesso e no sucesso” (Apêndice I). Assim o afirma o diretor ao ser questionado sobre a missão estratégica da escola que dirige.

## 2. A BOLSA DE MÉRITO NO PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS - O ESTUDO

O universo deste estudo é composto por 146 estudantes, que tendo frequentado, no ano letivo de 2011/12, a Escola Secundária de Trajano, foram apoiados pela ASE (escalão A e B) e cumpriram os requisitos legais para atribuição da BM.

É nosso propósito, de seguida e num primeiro momento, traçar o perfil sociográfico deste universo. Para isso, servir-nos-emos da análise de conteúdo realizada aos registos biográficos bem como aos respetivos processos individuais destes alunos.

<sup>154</sup> Dados provisórios no que diz respeito ao 12º ano.

<sup>155</sup> Não se contabilizaram os alunos que já tinham concluído o Ensino Secundário e estiveram matriculados num novo curso; apenas são considerados em frequência os alunos que se mantiveram total ou parcialmente como internos até ao final do ano letivo.

<sup>156</sup> AM – Anulação de matrícula.

<sup>157</sup> EF – Excluído por faltas.

<sup>158</sup> Trf – Transferido.

Num segundo momento daremos conta dos resultados obtidos pela aplicação do inquérito por questionário aos 146 alunos do universo e aos 115 pais e encarregados de educação, numa tentativa primeira de ir verificando empiricamente as hipóteses colocadas.

Procuraremos ainda produzir informação significativa e sustentada, interpretando alguns dos factos observados e relacionando-os, nas suas múltiplas interações, nomeadamente com os dados recolhidos quer através das entrevistas realizadas, como ainda das narrativas de vida produzidas.

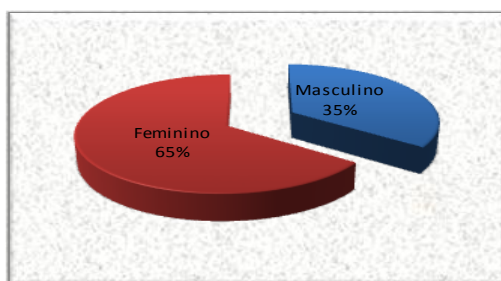
## 2.1 Caraterização dos Estudantes Beneficiários da Bolsa de Mérito

### 2.1.1 Perfil dos Estudantes de Mérito

Durante o ano letivo de 2011/12 foram atribuídas 146 BM (53 do escalão A e 93 do B) a estudantes com desempenhos académicos de mérito<sup>159</sup>, representando 12% da população discente da escola, o que não deixa de ser significativo.

Curioso é o que se observa relativamente à distribuição da dimensão do género feminino<sup>160</sup>, nestes resultados de mérito. De facto, a maioria dos alunos beneficiários da BM (2/3 aproximadamente) são raparigas, como se verifica no gráfico a seguir:

Gráfico XXII - Distribuição das BM por género



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Com respeito a esta matéria e à evolução da construção social do género, (para o que nos interessa o feminino) quem sabe se a sua relevância, no que ao sucesso escolar respeita, encontrará explicação na docilidade histórica a que a dominação masculina vem submetendo a mulher?

De facto não se nasce mulher, como afirmava na sua obra *Le Deuxième Sexe*, Simone de Beauvoir, uma das protagonistas do pensamento feminista do pretérito século. Efetivamente:

“On ne naît pas femme: on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine; c'est l'ensemble de la

<sup>159</sup> Média de 4 valores no ensino básico e 14 valores no nível secundário.

<sup>160</sup> Entenda-se aqui o termo “género” no sentido que Simone de Beauvoir (1976) lhe emprestou, referendo-o como uma construção social baseada na diferenciação biológica em oposição ao “sexo”, assumido com uma significância tão somente biológica.

civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un *Autre*.” (1976: 285, itálico no original)

Esta declaração reflete as razões e os mitos que fundaram a sociedade androcêntrica que coloca a mulher como um *segundo sexo*, relegando-a para uma histórica subalternidade.

Entendendo a feminilidade como uma construção social, Beauvoir antecipa a apropriação do termo “género” enquanto construção social de uma diferença biológica, por oposição ao termo “sexo” este de significado meramente biológico. Percebe-se a questão colocada por Beauvoir como crucial uma vez que denuncia o carácter eminentemente artificial da categoria “mulher”. Entende-se que a mulher se torna mulher através de um processo, relativamente violento de socialização como muito bem é demonstrado na obra de Pierre Bourdieu, *A Dominação Masculina*. Nesta obra o autor refere que:

“[surpreende-me] o facto [...] de a ordem estabelecida, com as suas relações de dominação, os seus direitos e as suas excepções, os seus privilégios e as suas injustiças, se perpetuar em última análise com tanta facilidade, postos de parte alguns acidentes históricos, e de as condições de existência mais intoleráveis poderem tantas vezes surgir como aceitáveis e mesmo naturais. E também vi sempre na dominação masculina, e na maneira como é imposta e sofrida, o exemplo por excelência dessa submissão paradoxal [da mulher], efeito daquilo a que chamo violência simbólica, violência branda, insensível, invisível para as suas próprias vítimas, que se exerce no essencial pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, no limite, do sentimento.” (1999c: 1)

Em reforço desta mesma ideia acrescenta que:

“Do mesmo modo que a moral da honra masculina se pode descobrir resumida num termo, cem vezes repetido [...], *qabel*, [...] assim também, a submissão feminina parece encontrar uma tradução natural no facto de a mulher se inclinar, se baixar, se curvar, se sub-meter [...], considerando-se que as posturas curvadas, flexíveis e a docilidade correlativa são as que lhe convêm. A educação fundamental tende a inculcar maneiras [...], todas elas, portadoras de uma ética, de uma política e de uma cosmologia [de submissão].” (1999c: 24, itálico no original, sublinhado nosso)

Percebe-se objetivamente que a identidade é não só fluída como instável, sendo a questão do género um conjunto de atos performativos. Todos nós aprendemos a construir a identidade a partir de modelos matriciais que os anos e a tradição foram cristalizando, mas que efetivamente não passam de meros simulacros.

Corroborando estas ideias e reforçando o facto desta docilidade fazer das mulheres estudantes com melhores resultados escolares, vêm as conclusões de Baudelot e Establet na sua obra *Allez les Filles*:

“La supériorité des filles s’observe dans toutes les classes sociales.” (1992: 146)

Também Leonor Torres e José Palhares no seu estudo realizado numa escola secundário do norte continental a “alunos excelentes” concluíram que:

“a maioria dos alunos bem sucedidos são raparigas (64,5%)” (2011: 2792)

O universo do estudo é constituído, na sua totalidade, por ‘trânsfugas’, uma vez que se trata de alunos oriundos de famílias com dificuldades económicas, portanto de baixo estatuto social que justificaria, só por si, resultados menos favoráveis. No entanto, contrariamente àquilo que seria estatisticamente provável verifica-se a existência de uma relação de sinal contrário entre o sucesso escolar obtido e a situação frágil das suas famílias de origem. De facto, tratando-se de famílias com dificuldades de vária ordem, era de esperar que os alunos refletissem essas dificuldades no seu desempenho escolar e tivessem maus resultados, ou pelo menos resultados menos relevantes. Pois acontece exatamente o contrário.

Para além disso, conseguimos também encontrar uma correlação clara entre o sucesso escolar e o género. Na linha dos autores anteriormente citados, confirmamos, com relativa clarividência, que o género feminino toma vantagem na acumulação da eficácia escolar. As raparigas, têm globalmente melhores resultados que os rapazes. Desta forma se confirma, igualmente, a conclusão de que os estereótipos sociais parecem preparar melhor as raparigas do que os rapazes em ordem ao sucesso escolar, como nos referem Baudelot e Establet:

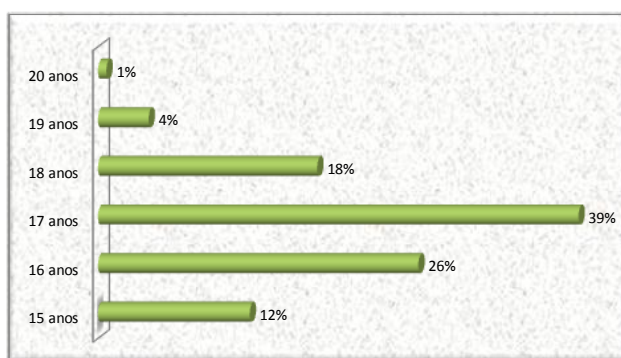
“il apparaît que les filles sont mieux intégrées à l’univers scolaire que les garçons.” (1992: 152)

No que concerne às idades<sup>161</sup> dos alunos, elas variam entre os 14 e os 19 anos, situando-se a respetiva média nos 16,18. A maioria dos alunos (77%) está incluída no intervalo de idades considerado normal para a frequência do nível secundário (isto é entre 15 e 17 anos) sendo que apenas cerca de 1/4 (23%) se situa em idades em que era suposto estarem já para lá deste nível de ensino. Se verificarmos pelo gráfico que se segue e que respeita a dados colhidos aquando da aplicação dos inquéritos por questionário, a média de idades é de 16,79 anos. Esta discrepância de 0,61, relativamente ao dado apresentado anteriormente, fica a dever-se ao facto de terem sido considerados momentos diferentes na contabilização das idades.

---

<sup>161</sup> Consideradas até 15 de Setembro de 2011

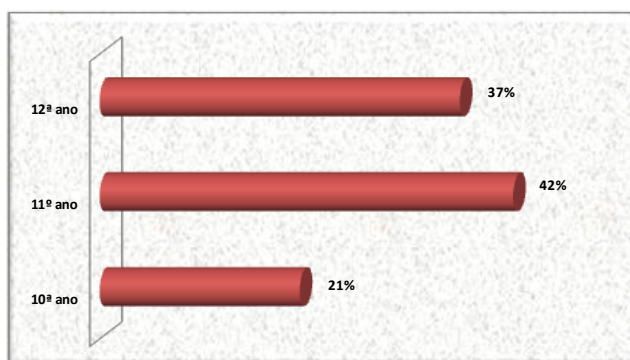
**Gráfico XXIII - Distribuição das idades**



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Caraterizando o universo, tomando como referência o ano de escolaridade frequentado no ano letivo de 2011/12, verificamos pelo gráfico apresentado a seguir, uma distribuição um tanto assimétrica. 79% dos alunos frequentam os dois anos terminais do nível secundário (11º e 12º anos) sendo relativamente baixa a percentagem dos que iniciaram este nível (21% no 10º ano).

**Gráfico XXIV - Distribuição por ano de escolaridade**



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Fazendo uma análise referenciada ao curso frequentado, podemos afirmar que a maioria dos 146 alunos frequenta cursos de continuação de estudos (107, que correspondem a 73%). A preferência por cursos profissionais, com uma percentagem de 27%, acolheu apenas 39 alunos. Uma análise mais fina pode ser retirada da leitura do quadro e do gráfico que a seguir se apresentam:



Quadro XVIII – Distribuição por curso/ano

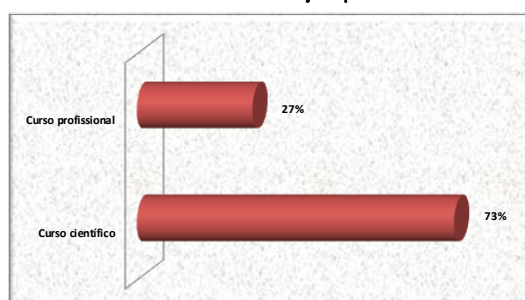
CURSOS/ANOS	10º ANO	11º ANO	12º ANO	TOTAL
CHCT	20	28	16	64
CHCSE	2	5	3	10
CHAV	0	3	6	9
CHLH	3	11	10	24
C. PROF.	5	15	19	39
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>62</b>	<b>54</b>	<b>146</b>

Legenda:

CHCT – Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias  
 CHCSE – Científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas  
 CHAV – Científico-humanístico de Artes Visuais  
 CHLH – Científico-humanístico de Línguas e Humanidades  
 C.PROF. – Cursos Profissionais

Fonte: Quadro elaborado por nós a partir dos registos de matrícula

Gráfico XXV - Distribuição por curso



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

É interessante verificar que dos 107 alunos que frequentam cursos científico-humanísticos, 64 (60% aproximadamente) escolheram a área das ciências e tecnologias, o que só por si releva as elevadas expectativas destes alunos na escolha de áreas de formação de maior prestígio social, portanto potenciadoras de mobilidade social ascendente, como são as que se ligam às ciências e às tecnologias. Em reforço desta constatação, mais uma vez, encontramos nos trabalhos de Torres e Palhares semelhanças no que à escolha desta área de continuação de estudos diz respeito. Afirmam que:

“os dados revelam ainda que o sucesso académico é bastante maior nos domínio científico das Ciências e Tecnologias (70,3%), [...] esta área mantém-se destacada ao nível do desempenho académico.” (2011: 2792)

Esta mesma tendência pode ser verificada quando analisamos as respostas aos inquéritos por questionário no que se refere à pergunta relativa à profissão a exercer futuramente.

Efetivamente como afirma Pedro Abrantes:

“os jovens mais inteligentes e esforçados das classes populares, dispõem, através da escola, de uma via individual de mobilidade social.” (2011: 271)

Não podemos deixar de referir o número pouco significativo de alunos, com média igual ou superior a 4 valores no 9º ano de escolaridade e que escolheram, em primeira opção, a frequência de

curso profissionais. Este fenómeno é muito interessante se atendermos à ideia instalada, no senso comum, de que estes cursos são, preferencialmente, escolhidos por alunos de fraco aproveitamento e com histórias recorrentes de insucesso.

Como a seguir se justifica, o desempenho académico dos jovens do nosso universo é bastante homogéneo. Consultados os resultados de todos os alunos, nos respetivos registos biográficos (ano letivo de 2010/11) pudemos constatar que a média com que os 30 alunos do 10º ano se candidataram à BM foi de 4,37 valores, obtida no 9º ano. Os 62 alunos do 11º ano obtiveram no 10º ano, média final de 15,4 valores e os 54 de 12º ano, obtiveram no 11º ano, média final de 15,4 valores. Estando as médias do 10º e 11º ano 1,4 pontos acima do limite mínimo para acesso à BM, isso remete-nos para a tentação de perceber como positivas as sinergias da escola. Evidentemente que esta conclusão, resultando de uma convicção fundamentada no conhecimento do funcionamento da escola visto do lado do órgão de gestão e numa experiência alargada do contexto, carece natural e prudentemente do devido aprofundamento que não caberá neste contexto.

Fazendo uma análise dos resultados obtidos por estes alunos no final do ano letivo de 2011/12, verificamos que apenas alguns alunos do 10º ano, dos cursos profissionais<sup>162</sup>, não cumpriram as condições, no que respeita à classificação mínima, para continuar a usufruir dessa BM no ano letivo de 2012/13, pese embora globalmente os alunos do 10º ano o tivessem conseguido. Os restantes alunos mantiveram a distância média de aproximadamente 1,5 valores, relativamente ao patamar mínimo exigido. Isso mesmo podemos constatar pelos dados que se seguem e que respeitam a esses resultados médios:

**Quadro XIX– Resultados escolares médios – 2011/12**

	10º ANO	11º ANO	12º ANO
CHCT	15,37	15,58	16,35
CHCSE	15,93	15,31	16,93
CHAV	—	15,33	15,36
CHLH	16,05	15,49	15,23
C. PROF.	13,84	15,65	15,53
TOTAL	15,30	15,47	15,88

Legenda:

CHCT – Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias  
 CHCSE – Científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas  
 CHAV – Científico-humanístico de Artes Visuais  
 CHLH – Científico-humanístico de Línguas e Humanidades  
 C.PROF. – Cursos Profissionais

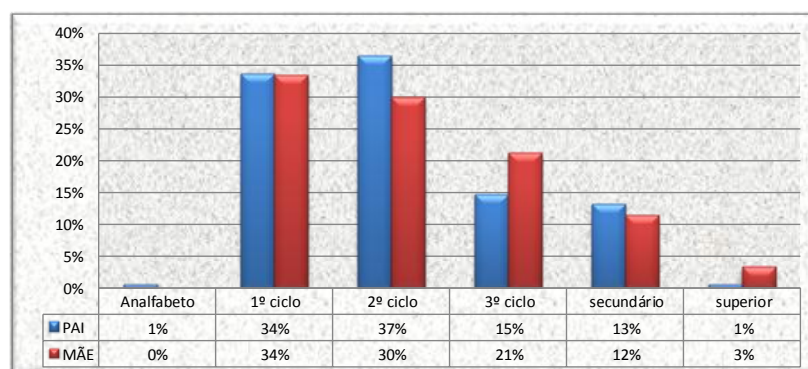
Fonte: Pautas de avaliação da Escola Secundária de Trajano

<sup>162</sup> Em número de cinco, sendo que dois deles conseguiram média superior a 14 valores, dois deles média de 13,79 e 12,27 e um não concluiu todos os módulos do 10º ano.

### 2.1.2 O Meio Socioeconómico e Cultural das Famílias dos Estudantes

No que respeita à caracterização socioeconómica, estes alunos são todos provenientes de famílias carenciadas, uma vez que a todos foi atribuído pela Segurança Social o escalão 1 ou 2 do abono de família, uma das outras condições para acesso à BM. Provenientes de freguesias predominantemente rurais (72%) os alunos são oriundos de contextos familiares com baixos níveis de qualificação académica. Em termos médios apenas 14,5% dos seus progenitores possui habilitação igual ou superior ao nível secundário, sendo que 34% detêm apenas o 1º ciclo do ensino básico, 33,5% o 2º ciclo e 18% o 3º ciclo. De referir ainda que estes valores são genericamente coerentes com os que foram apresentados na caracterização do contexto onde a escola se insere<sup>163</sup>. Não existe significativa diferença entre as habilitações dos progenitores, excetuando o 2º e o 3º ciclos em que a diferença é de 7% entre as habilitações do pai e da mãe no 2º ciclo, com vantagem para o pai, e de 6% no 3º ciclo, com vantagem para a mãe. Contudo, é de sublinhar a diferença de 2% quando se comparam as habilitações de nível superior com vantagem para a mãe. Constatase ainda que a esmagadora maioria (68% aproximadamente) não possui habilitações para lá do 2º ciclo, sendo que apenas 12,5% dos progenitores detêm habilitações de nível secundário em linha com os valores para o Norte do Continente (12%) e para o Continente (13%). Todos os dados podem ser confirmados no gráfico que abaixo apresentamos.

Gráfico XXVI – Habilitações dos Pais e Encarregados de Educação



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Perante a clara evidência de contextos de baixas qualificações académicas a que correspondem *habitus* muito específicos, era de esperar, na senda de Pierre Bourdieu que o défice de capital cultural a que isso mesmo corresponde, compromettesse, significativamente, as performances

<sup>163</sup> Cf. Gráfico X – “Habilitação da população residente – Território da escola, Norte e Continente” (p. 152).

académicas destes estudantes. Contudo, contrariando aquela teoria, isso parece não acontecer, nem no presente estudo, nem noutros, como é o caso dos estudos de Torres e Palhares. Eles afirmam que:

“Podemos confirmar ainda a existência de distintas relações entre a escolaridade dos progenitores e a excelência escolar, que ultrapassam a mera relação clássica com o capital cultural.” (2011: 2794)

De facto, e na perspectiva de Bernard Charlot, embora se herde um determinado capital cultural socialmente diferenciado, não se herda o sucesso escolar que depende muito mais do esforço de valorização pessoal desse mesmo capital herdado. Daqui se concluir que o sucesso, mais do que ser explicado pela classe social de pertença se fica a dever igualmente à atratividade, ao prazer e à significatividade que as atividades escolares possam representar para o estudante. Portanto, o sucesso ou o insucesso não se explicam exclusivamente pela origem social. Uma origem social correspondente a um baixo estatuto, como é o caso dos alunos do nosso universo, não produz necessariamente insucesso, antes pelo contrário. Importante para o sucesso ou para o insucesso é a relação que o aluno consegue estabelecer com o saber. A observação dos desempenhos escolares destes alunos, contraria claramente o determinismo da origem social que Baudelot e Establet consideram absolutamente decisiva para o sucesso escolar. Se assim não fosse estes alunos, todos oriundos de famílias com dificuldades, não teriam o sucesso escolar que têm. Sendo a escola uma instituição controlada pela classe dominante e por consequência reprodutora das desigualdades sociais, na ótica de algumas correntes, seria de esperar que estes alunos alinhassem pelas características das suas famílias de origem. Parece que não é isso que acontece, pois em termos de resultados escolares, e sendo apenas essa a dimensão observada, estão não só ao nível dos outros seus colegas, como genericamente acima da maioria.

Efetivamente como nos refere Lahire:

“a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde.” (2008: 338)

O mesmo autor chama a nossa atenção para o papel fulcral do elemento feminino no sucesso dos alunos de meios desfavorecidos:

“As mulheres também se encarregam da educação dos filhos e, principalmente, do acompanhamento escolar deles. E tal fato não deixa de produzir efeitos [positivos] na escolaridade dos filhos.” (2008: 345)

Na mesma linha Elsa Teixeira refere que:

“A mãe tem um papel expressivo, mas também de monitorização do trabalho escolar, de relacionamento com a escola e os professores, de incentivo e de compreensão e apoio. Ela apresenta também um papel fulcral pois, a maior parte das vezes, encontra-se num pólo racional, menos hedonista, próximo da lógica pretendida pela escola e gere racionalmente o percurso escolar dos filhos.” (2010: 386-387)

Isso mesmo pode ser por nós corroborado:

1. Nos inquéritos por questionário:

Os inquéritos, que aplicámos aos pais e encarregados de educação, foram respondidos na sua grande maioria pelas mães (70%).

2. Nas narrativas de vida:

“As reuniões escolares eram para a minha mãe uma altura feliz porque nunca tinha más observações relativamente aos seus filhos e isso fazia-a orgulhosa e fazia-me feliz. [...] Sempre gostou da escola e desejava ter frequentado a escola por mais anos, mas após terminar a 4ª classe teve de começar a trabalhar de forma a poder ajudar economicamente a família. [...] A escolha do curso a seguir na universidade foi inteiramente minha. Claro que fui partilhando a minha opinião com a minha mãe, cuja principal preocupação seria que a profissão que eu escolhesse tivesse saída fácil para o mercado de trabalho. [...] Agora que reflito sobre o meu percurso enquanto estudante consigo identificar vários fatores para o meu sucesso que passarei a enumerar: A vontade de deixar a minha mãe orgulhosa, de lhe dar aquilo que ela não conseguiu alcançar e aquilo que ela desejava para os seus filhos.” (Apêndice III: H4)

“O meu meio familiar sempre foi um pouco atribulado porque o meu pai é alcoólico e provocou sempre mau ambiente em casa, mas fora isso a minha mãe orientava sempre a vida para que nós vivêssemos com o mínimo de paz. [...] A minha mãe estava sempre disposta a ajudar-me em matemática, pois eu não tinha uma boa relação com as contas de dividir, e eu gostava muito quando ela me ajudava.” (Apêndice III: H7)

3. Nas entrevistas realizadas.

“A minha mãe está sempre lá. [...] Então a minha mãe acho que optou por uma boa metodologia porque eu aprendi a fazer as coisas por mim e isso é muito bom.” (Apêndice I: E2)

De facto, concordamos com Lahire quando defende que a omissão parental, particularmente da mãe, é um mito. Os progenitores destes alunos estão muito presentes na vida académica dos seus filhos, mesmo não indo à escola ou não participando ativamente nela. Para estas famílias o que acontece na escola é muito valorizado. Veja-se o que sobre este assunto é referido numa das narrativas de vida:

“Recordo frequentemente a forma apaixonada como a minha mãe falava da escola e de como era uma boa estudante aprendendo com muita facilidade.” (Apêndice III: H4)

Corroborando o que se disse, também a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional declarou na entrevista que nos concedeu que:

“Em Portugal não existem, à partida, problemas relacionados com apreciações negativas da escola, por parte das famílias. Eu costumo dizer que o principal indicador de que, na sociedade portuguesa, as famílias valorizam a escola, é o facto de aos 6 anos de idade todas as crianças serem matriculadas e se apresentarem na escola, aliás existindo até uma grande emoção e preocupação na escolha da escola e no primeiro dia de escola. Mesmo aquelas famílias de mais baixos recursos percebem e sabem que o destino das crianças pode ser melhorado, ou antes, que a melhoria do destino das crianças está muito associado a percursos positivos na escola.” (Apêndice I)

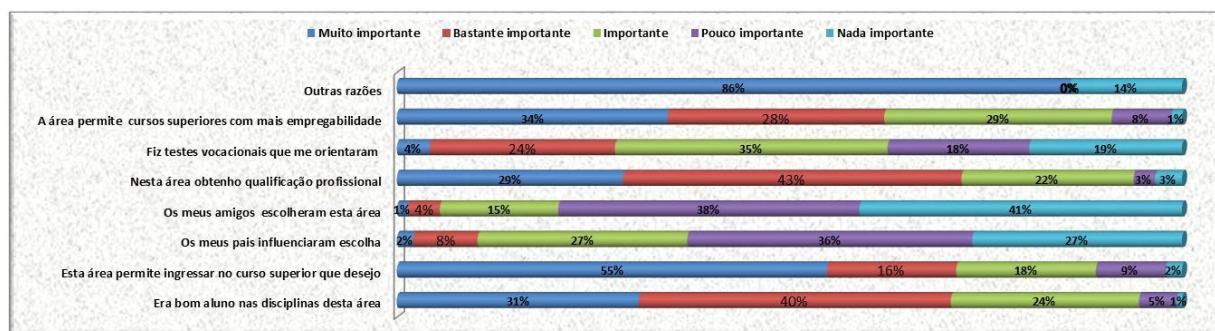
No que respeita às ocupações profissionais dos seus pais, a maioria trabalha por conta de outrem (66% pai e 73% mãe) exercendo profissões de baixo reconhecimento social. Grande parte são operários fabris (36% mãe, 17% pai). Apenas 3%, aproximadamente, exerce profissões que exigem formação superior especializada. À data da realização dos inquéritos (abril 2012) estavam sem emprego 16,5% dos progenitores, taxa mais elevada em 0,7% do que a que se verificava a nível nacional neste período (15,2%).

### 2.1.3 A Construção das Trajetórias Escolares de Sucesso dos Estudantes

A história de reprovações dos alunos que constituem o universo do estudo é pouco significativa. De facto apenas 20 (14%) declararam ter reprovado uma única vez, sendo que 5 destes reprovaram no 1º ciclo.

É importante referir também as principais razões que explicam a escolha do curso que cada aluno frequenta. E são as seguintes: a empregabilidade do curso (62%); a obtenção de uma qualificação profissional (72%); o ingresso no ensino superior em área desejada (71%) e ainda o facto de terem obtido bons resultados nas disciplinas principais de cada uma das áreas escolhidas (71%). Isso mesmo, podemos constatar no gráfico a seguir:

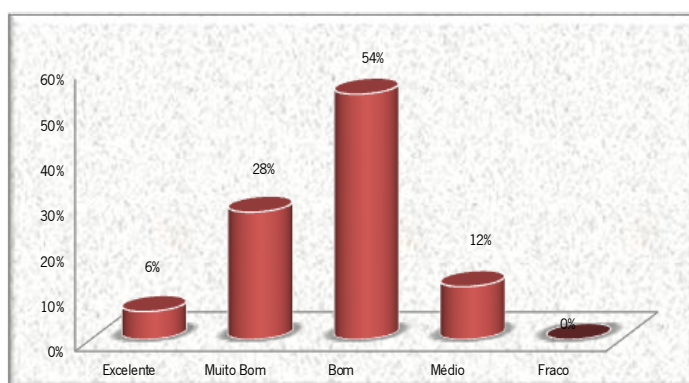
Gráfico XXVII – Razões para a escolha do curso que frequenta



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

No que respeita à autoestima é de referir que estes alunos se têm em boa conta. 6% consideram-se excelentes alunos, 28% muito bons e 54% bons alunos. Verifique-se isso mesmo no gráfico abaixo:

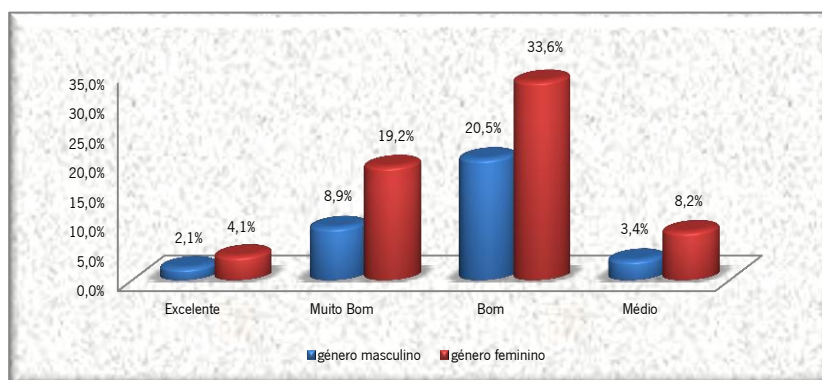
**Gráfico XXVIII – Auto-classificação como aluno**



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Correlacionando esta questão da auto-classificação com o género, concluímos que, em todas as categorias consideradas, as raparigas têm-se sempre como melhores alunas do que os rapazes. Verificam-se as maiores diferenças no que respeita à categoria do “Bom” e do “Muito Bom”, como podemos comprovar pelo gráfico que a seguir apresentamos:

**Gráfico XXIX – Auto-classificação como aluno por género**



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Interessante também é perceber como os estudantes acham que os seus pais os têm como alunos. Assim, 86% dos alunos acham que os seus progenitores os consideram bons alunos.

Relativamente ao apoio que possam ter fora da escola declararam, na sua esmagadora maioria (88%), não terem qualquer tipo de ajuda para além da escola. Apenas 6 consideraram ser ajudados por um explicador, 5 pelos irmãos, 3 pela mãe e outros tantos pelos amigos e pelos colegas.

Curioso é ainda verificar que mais de metade dos alunos (52%) nunca assumiu responsabilidades inerentes ao cargo de delegado de turma. 56 alunos (38%) chefiaram a sua turma uma única vez. Também 91% destes alunos nunca fizeram parte da associação de estudantes, 78%

nunca participou em conselhos de turma, 99% nunca participou no conselho pedagógico e 98% nunca participou na assembleia de escola/conselho geral.

Estamos perante factos que nos levam a concluir que estes alunos, excetuando a chefia da turma, não são muito dados ao envolvimento em atividades escolares para além das que se ligam diretamente à componente lectiva. A essa mesma conclusão chegaram Leonor Torres e José Palhares quando num dos seus estudos afirmam que:

“[os dados mostram-nos] um perfil de aluno não muito envolvido nos órgãos de governo da escola, não obstante os dados destacarem o desempenho de delegado de turma.” (2011: 2797)

De referir ainda que relativamente às atividades em que os alunos se ocupam para além da escola, 37% declarou serem as atividades desportivas (com a primazia para o futebol e o voleibol com 44% e 15% das respostas respetivamente). Muito interessante é verificar que aproximadamente 10% destes alunos se envolvem em atividades de carácter religioso. Relativamente à ocupação de alguns tempos livres, 86% declarou navegar na internet, 88% ver televisão e vídeo, 96% no convívio com amigos, 97% ouvindo música. 47% declarou ainda ocupar-se na leitura.

Quando questionámos os estudantes sobre as atividades em que se encontravam envolvidos para lá da escola e cruzando as respostas por género, utilizando o *software* informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences), verificámos não terem respondido a esta questão 8,9% dos rapazes e 20,5% das raparigas.

Constatámos que o envolvimento em atividades de carácter desportivo obteve um nível de respostas semelhante (18,5%) nos dois sexos.

No que respeita à ocupação em atividades ligadas à prática musical (tocar música com os amigos), constatámos que as raparigas se vinculam em maior percentagem (1,4%, na categoria “sempre”; 9,6% na categoria “bastantes vezes”) do que os rapazes (2,7%, na categoria “sempre”; 4,8% na categoria “bastantes vezes”). Estes valores estatísticos apresentam-se relativamente pouco expressivos, compreensivelmente. São bastante mais significativos quando se trata de passar o tempo a ouvir música. Nesta atividade as raparigas obtêm larga vantagem em iguais categorias (29,5% na categoria “sempre” e 32,9% na categoria “bastantes vezes”) relativamente aos rapazes (14,4% na categoria “sempre” e 19,9% na categoria “bastantes vezes”).

No que se refere a atividades ligadas ao ginásio/*fitness* mantém-se uma diferença entre os sexos que, sem ser muito significativa, ainda assim permite verificar maior envolvimento das meninas (4,1%) quando comparado com o do sexo oposto (1,4%).



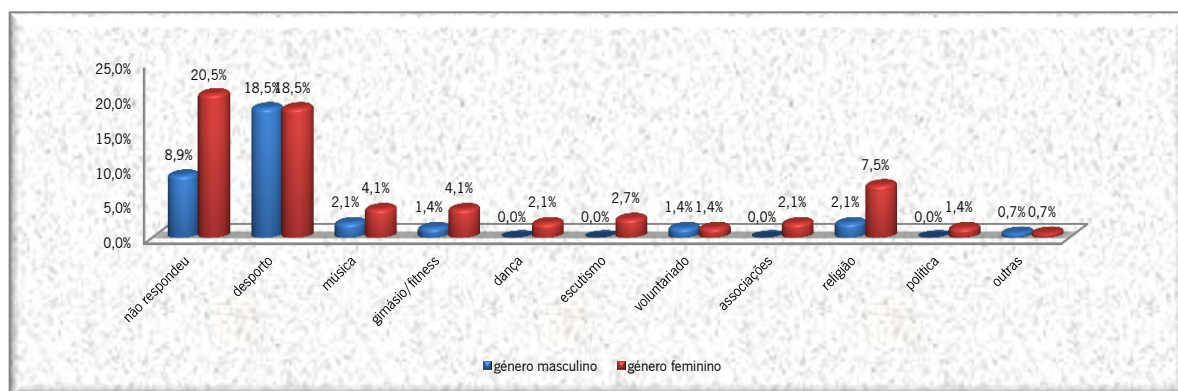
No que se refere a atividades ligadas: ao escutismo; à dança; à participação em associações e aos movimentos políticos, obtivemos uma vinculação nula da parte dos rapazes, sendo que as raparigas aderem, pese embora de forma modesta (2,1% em média).

As atividades ligadas ao voluntariado colheram sensivelmente a mesma adesão de rapazes e raparigas, na modesta ordem dos 1,4%.

No que respeita ao envolvimento em atividades de carácter religioso notámos, genericamente, uma diferença média com algum significado entre rapazes (2,1%) e raparigas (7,5%). Também aqui, como abordámos antes, colhemos evidências da docilidade feminina.

Para que melhor se perceba a relação entre a vinculação a algumas das atividades extraescolares elencadas, atenda-se ao gráfico que se segue:

Gráfico XXX – Atividades extraescolares por género



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Considerando as atividades de lazer colocadas nos inquéritos por questionário, pareceu-nos interessante analisar algumas das respostas cruzando-as com o género.

Assim, relativamente ao hábito da frequência de bibliotecas públicas, verificámos que 15,1% dos rapazes e 24,7% das raparigas nunca o fizeram. Poucas vezes as visitaram 16,4% dos rapazes e 31,5% das raparigas e fizeram-no bastantes vezes apenas 2,1% dos rapazes e 6,2% das raparigas. À modéstia destes dados, porque se trata de um universo constituído por alunos de mérito, não devem ser alheios alguns dos seguintes factos: na localidade sede da escola, existe apenas uma única e pequena biblioteca, sita na Junta de Freguesia; a sede do concelho, onde existe uma biblioteca pública de qualidade, dista mais de uma dezena de quilómetros da escola; e ainda a própria escola possui um espaço de biblioteca muito bem apetrechado e onde é agradável de se estar e de trabalhar.

No que se refere a hábitos ligados à frequência do cinema, obtivemos resultados que de alguma forma nos surpreenderam, desde logo pelo facto das salas para estes espetáculos existirem apenas na sede de concelho e ainda por se tratar de estudantes com origem em famílias de poucos recursos económicos. Assim, nunca foram ao cinema 0,7% de rapazes e 1,4% das raparigas, poucas vezes o fizeram 22,6% dos rapazes e 35,6% das raparigas e com alguma frequência declararam ter ido ao cinema 9,6% dos rapazes e 26,7% das raparigas.

No que se refere a jogos de consola e/ou computador, não nos espantou verificar um padrão de respostas com vantagem para os rapazes. Na categoria de “poucas vezes” responderam 7,5% dos rapazes e 32,2% das raparigas, na categoria de “bastantes vezes” 15,8% dos rapazes e 11,6% das raparigas. 0,7% dos rapazes nunca jogaram, assim como 19,9% das raparigas.

Considerando os hábitos de leitura, verificámos uma larga vantagem do género feminino. 30,8% das raparigas contra apenas 5,5% dos rapazes declararam fazê-lo bastantes vezes. Na categoria “poucas vezes” obtivemos 20,5% e 22,6% respetivamente.

Relativamente ao hábito do convívio com amigos, mais uma vez obtivemos vantagem para o sexo feminino. Assim, 19,2% dos rapazes e 30,8% das raparigas disseram fazê-lo bastantes vezes. Poucas vezes apenas declararam conviver com os amigos 1,4% de rapazes e de raparigas.

Analisando o hábito de ver televisão ou vídeo, constatámo-lo bastante instalado, como aliás seria de esperar. A vantagem vai para as raparigas mais uma vez. Parecendo mais “caseiras” declararam fazê-lo bastantes vezes em 36,3% dos casos contra apenas 18,5% dos rapazes. Poucas vezes veem televisão 5,5% de rapazes e de raparigas.

Tratando-se do uso das novas tecnologias no que à navegação na *internet* respeita, verificámos, sem grande surpresa, valores estatísticos muito significativos, insistindo mais uma vez na vantagem feminina. Assim, na categoria “bastantes vezes” verificámos 16,4% de repostas dos rapazes e 34,2% das raparigas. Na categoria “poucas vezes” apenas 2,7% dos rapazes responderam, contra 10,3% das raparigas.

Na mesma linha e com diferenças análogas, verificámos a participação em redes sociais com 15,8% dos rapazes e 26% das raparigas a declararem fazê-lo bastantes vezes. 9,6% dos rapazes contra 17,8% das raparigas disseram participar poucas vezes.

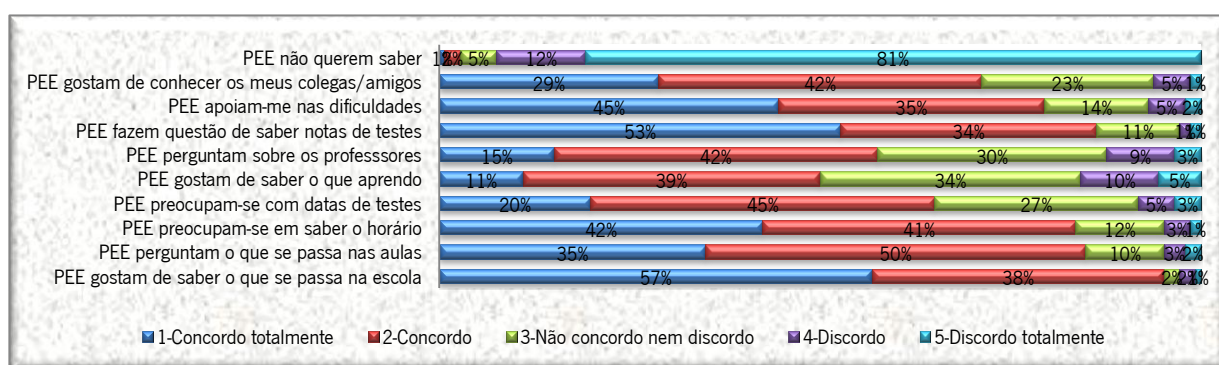
Quanto à frequência de bares e discotecas, 2,7% dos rapazes e 17,8% das raparigas responderam nunca o terem feito. Fizeram-no poucas vezes 13,7% dos rapazes e 27,4% das raparigas e bastantes vezes 15,8% para os rapazes e 15,1% para as raparigas.

No que se refere à percepção que os alunos têm quanto ao esforço que os pais fazem para eles estudarem, 45% declararam perceber esse esforço como muito grande (10%) ou grande (35%). 47% não tem consciência daquele esforço, sendo que 9% o acham pequeno (7%) ou muito pequeno (2%).

Os alunos quando questionados sobre aquilo que mais gostam na escola referem ser o ambiente e as instalações (54%). Motivo ao qual não deve ser estranho o clima favorável que se respira na escola e que antes caracterizámos, bem como o facto da escola ter sido objeto de requalificação. Quando questionados sobre o que menos gostam na escola, 27% não respondem, sendo que 23% referem o refeitório e 14% os horários.

Quando questionados sobre o interesse dos pais na sua vida escolar, os estudantes referem que 95% dos pais gostam de saber o que se passa na escola, 85%, pergunta sobre o que se passa nas aulas, 83% preocupam-se em saber os seus horários, 87% fazem questão de saber as notas dos testes e ainda 71% gostam de conhecer os colegas e amigos dos seus filhos.

**Gráfico XXXI – (Des)interesse dos PEE com a vida académica dos educandos**



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Ora isto, mais uma vez vem de encontro à perspetiva de Bernard Lahire quando afirma que “os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares” (2008: 334-335) de seus filhos.

Quando questionámos os alunos sobre as razões que presidiram ao prosseguimento de estudo para o nível secundário, 98% referiram o facto de quererem um bom emprego no futuro o que confirma a posição de Charlot quando afirma que “os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro” (1996: 47). O mesmo confirmaram 84% de repostas positivas, relativamente à intenção de tirar um curso superior. Na tentativa de perceber até que ponto os alunos valorizam a escola, é de referir que quando convidados a declarar o seu grau de concordância relativamente à importância da escola, 91% declararam que desenvolve a capacidade dos alunos. Igual percentagem foi verificada

quando responderam que o que se aprende na escola é importante para a vida, 80% que prepara para o mundo do trabalho e 83% consideraram-na como um lugar onde se sentem seguros.

Sobre a percepção que os alunos têm em relação aos aspetos que consideram concorrerem positivamente para o seu sucesso escolar, enfatizam a qualidade dos professores (90%), o clima de escola (83%), a sua organização (90%) bem como o projeto educativo (84%). Contrariando algumas das conclusões do Relatório Coleman de 1966, em que se afirma que as escolas exercem pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos estudantes, estas respostas confirmam o contrário, alinhando pelas conclusões dos trabalhos empíricos identificados por Pascal Bressoux sobre o efeito escola no (in)sucesso, bem como a importância que o clima de escola tem no desempenho académico dos estudantes. Sendo a escola uma organização, concordamos com Brunet, quando afirma que o clima é um “catalisador dos comportamentos” (1995: 128) desejados em ordem ao sucesso. Nesta mesma linha o diretor da escola de Trajano, co-responsável pelo clima potenciador de sucesso que aí se vive, declarou em sua entrevista que:

“A escola tem de estar atenta ao contexto em que opera e dar uma resposta capaz tendo presente que o contexto é uma realidade mas não é uma fatalidade. [...] Considero que a escola, enquanto instituição, deve dotar-se dos meios, das condições materiais e humanas de forma a permitir que esses alunos possam fazer das instalações das escolas o seu local privilegiado de trabalho, onde tenham acesso aos recursos educativos, aos bens culturais, ao conforto e à qualidade do ambiente de trabalho que não têm em casa. Assim, a escola, além de cuidar da qualidade do tempo letivo, deve também organizar-se para proporcionar e garantir a qualidade do restante tempo que o aluno possa e queira passar na escola.” (Apêndice I)

Continuando, em reforço do clima de escola enquanto potenciador de sucesso, diz-nos que:

“[Julga] serem relevantes os aspetos simbólicos relacionados com aquilo a que vem chamando o clima de escola, isto é, todos os processos de interação humana que enformam a atividade desenvolvida na escola enquanto organização e sistema social de relações.” (Apêndice I)

Nesta mesma linha Torres e Palhares afirmam que:

“na óptica dos inquiridos, as dimensões pedagógicas e organizacionais são as que mais promovem a excelência académica. A centralidade do professor, o clima pedagógico, a organização da escola e o seu projeto educativo foram as razões mais valorizadas nas respostas dos alunos, o que pode configurar um elevado reconhecimento do papel da escola no desenvolvimento do seu sucesso escolar.” (2011: 2799)

Reconhecendo a importância do clima de escola e da sua organização como potenciadores de sucesso, também nas histórias de vida e em algumas entrevistas podemos ler que:

“E assim consegui, com o acompanhamento de professores, docentes, funcionários e colegas, a quem agradeço profundamente, pois reconheço que tive muita sorte em cruzar-me com pessoas como estas. [...] Em grande parte, o mérito foi pessoal pois sempre soube das minhas capacidades e dos meus limites e esforcei-me para ter as classificações que obtive. Por outro lado tinha professores e colegas que me incentivavam a dar o máximo possível de

mim e diziam-me sempre que eu era capaz de melhor, e ajudaram-me muito.” (Apêndice III: H7)

“O reforço positivo dos professores que funcionava como energia para me fazer continuar a trabalhar.” (Apêndice III: H4)

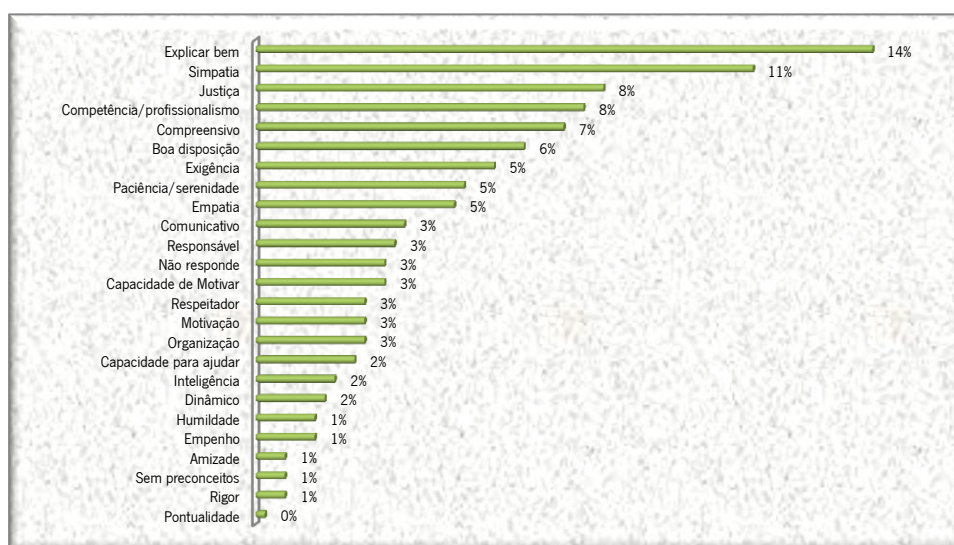
“No que diz respeito à Escola Secundária de [Trajano], que eu frequentei, acho que não há grandes desigualdades, uma vez que, mesmo aqueles alunos que têm dificuldades económicas e que, por esse motivo, não conseguem comprar alguns materiais didácticos, a escola tem recursos para superar essas dificuldades e das situações que eu conheço, acho que a escola apoia nestas situações.” (Apêndice III: H10)

“A minha directora de turma do 10º ano ainda agora é como se fosse minha directora de turma, porque continua a falar comigo, a dar-me conselhos e isso tudo é muito bom.” (Apêndice I: E2)

“Acho que a escola disponibilizou tudo, o possível e o imaginário, mas a escola é só um edifício, quem está lá dentro e quem trabalha e estuda na escola é que faz a própria escola. Desde funcionários, a colegas, a professores, à direção, coordenadores da atividades, etc, todos ajudaram a formar aquela pessoa que eu sou agora. Ajudaram-me a formar tanto como pessoa como como aluno.” (Apêndice I: E6)

Também nos parece pertinente observar as características que os alunos mais apreciam nos seus professores. Perante um conjunto vasto de hipóteses de resposta (25) a maior percentagem (14%) declarou apreciar a forma como os professores explicam as matérias. A simpatia mereceu 11% das respostas. As demais mereceram a adesão de 1% a 8% de respostas, como se pode verificar pelo gráfico abaixo. De referir como interessante o facto de nenhum aluno valorizar a pontualidade como um hábito importante dos seus docentes.

Gráfico XXXII – Características dos docentes mais apreciadas pelos alunos



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

## 2.2 Atribuição da Bolsa de Mérito Enquanto Fator Determinante na Construção das Trajetórias de Sucesso

Detenhamos agora a atenção sobre a matéria das BM em particular, uma vez que nos parece constituir uma das primordiais variáveis explicativas do sucesso destes estudantes, como também afirma a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional na entrevista que nos concedeu:

“As BM são um mecanismo para garantir que um aluno tenha possibilidades de um percurso escolar positivo, sobretudo quando existe algum risco associado a dificuldades económicas. Quando o risco de insucesso e abandono está associado a dificuldades económicas, temos o dever e a obrigação de fazer tudo para que a escola pública possa fazer a diferença. Para a escola pública fazer a diferença tem de ter os mecanismos para mitigar os efeitos negativos que não podem ser imputáveis à escola.” (Apêndice I)

Também o diretor da escola de Trajano tem a BM como medida de diferenciação positiva que tende a reforçar a vinculação do aluno à escola e ao sucesso escolar. Considera que:

“A Bolsa de Mérito produz diversos impactos relevantes. Os de natureza económica são evidentes. Na população alvo a que se dirigem, o ingresso de rendimento que representam em economias familiares muito frágeis é significativo. As prestações da BM são em muitos casos equivalentes ao rendimento líquido mensal dos pais derivado de um salário mínimo. Nessas famílias, ao rendimento do trabalho dos pais, acresce o rendimento do trabalho dos filhos – que é estudar. Em termos simbólicos, isto significa uma mensagem social clara. Significa a valorização social da melhoria das qualificações escolares dos jovens, dos cidadãos em formação. [...] Por outro lado possibilita-se a construção de um estatuto no grupo familiar – o do contribuinte líquido para a economia familiar – que antes era frequentemente procurado e apenas obtido através do ingresso precoce no mundo do trabalho. [...] A BM representará também, para a maioria dos alunos, o reconhecimento e a recompensa da superação de condições de partida mais desfavoráveis para o sucesso escolar. Aliás, ela pode ser decisiva para esse sucesso, na medida em que facilite o acesso a meios complementares de apoio ao estudo. Por outro lado retirados os efeitos de alterações normativas, as análises internas parecem apontar um efeito de emulação e de superação individual, na medida em que o número de alunos em condições de beneficiar da BM tende a aumentar em cada *coorte*, à medida que progride nos anos escolares do ensino secundário.” (Apêndice I)

Reforçando o papel das BM enquanto fator potenciador de sucesso também os estudantes assim a reconhecem quando afirmam:

“A BM é uma ajuda para quem tem menos possibilidades de estudar.” (Apêndice I: E1)

“A BM é um incentivo para que estudemos.” (Apêndice I: E2)

“[A BM] é uma ajuda que nos dão pelo nosso sucesso e pelas nossas boas notas.” (Apêndice I: E4)

“A BM é algo que se dá aos alunos e que ajuda os bons alunos que querem estudar e não têm possibilidades de o fazer.” (Apêndice I: E5)

“[A BM] foi algo que mudou a minha vida por completo.” (Apêndice III: H2)

### 2.2.1 O Impacto da Bolsa de Mérito no Projeto de Vida dos Estudantes

Quando questionámos os alunos sobre o significado da BM e apreciámos os resultados, percebemo-nos imediatamente confrontados com uma efetiva relevância. 82% dos alunos consideraram ser a BM um forte estímulo para o estudo; 91% consideraram-na como um prémio para o seu esforço. Ora, este reconhecimento é particularmente significativo, uma vez que constitui uma verdadeira força motriz para o sucesso.

Tal como o diretor da escola de Trajano afirma:

“O mérito académico deve ser relevado como evidência de superação individual em resultado do compromisso de cada um procurar melhorar continuamente.” (Apêndice I)

Também a Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, reforça na entrevista concedida que:

“Os prémios e o reconhecimento do mérito não têm efeitos negativos, mas muitas vezes uma nota negativa tem um efeito totalmente destruidor sobre os percursos das crianças, na sua autoestima e na sua capacidade, e mesmo na das suas famílias, porque depois o efeito é muito contagiante. [...] A criança não acredita em si própria, o jovem também não, a família idem e mesmo os professores. E tudo contribui para uma certa desmotivação. Ora, isso nunca acontece com o prémio. Nunca vi uma criança ter o seu percurso estragado por causa de um prémio. Por isso, acho que devíamos até multiplicar estas oportunidades de distinção. [...] É muito estimulante para os jovens perceberem que em alguma coisa eles são bons, em alguma coisa se distinguem e se destacam. [...] Revelar aquilo que há de melhor nos jovens, valorizando aquilo que eles sabem, é muito importante. Até mesmo para equilibrar com o que muitas vezes acontece nos processos de avaliação em que se valoriza o que os alunos não sabem. Temos todo um sistema organizado para valorizar aquilo que os alunos não sabem. É evidente que os processos da avaliação têm de dar conta das falhas, dos progressos e das dificuldades que os jovens revelam, até para se poderem definir estratégias de estudo. Mas identificar e premiar aquilo que eles sabem pode ter um efeito muito, muito poderoso.” (Apêndice I)

Este aspeto é ainda reforçado perante o argumento de que 89% dos alunos consideram a BM como um incentivo para tirar boas notas. 96% consideraram-na como uma ajuda financeira, o que demonstra, clara e inequivocamente, a relevância que as famílias em geral e estes alunos em particular colocam neste tipo de incentivo de que tanto carecem. Isto mesmo é reconhecido e valorizado pelo diretor da escola de Trajano quando questionado sobre a importância da BM enquanto fator determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso, responde afirmativamente declarando que:

“Em inúmeros casos a [BM] terá mesmo sido determinante para a construção de trajetos de qualificação mais longos. [...] Contudo devo sublinhar, que acredito que isso não foi apenas potenciado pelo reforço do apoio material que a BM representou para eles, mas, também, pelo reforço simbólico, carreador de mais motivação, mais autoconfiança, mais crença na rotura com um destino de reprodução social das histórias de vida dos pais.” (Apêndice I, sublinhado nosso)

Reforça ainda que:

“Elas [BM] evidenciaram, ou até, credibilizaram o discurso que insistentemente fizemos junto das famílias quanto à importância da qualificação e do sucesso escolar de todos, independentemente da sua condição de recursos. Num registo muito básico, qualquer pessoa percebe que quando uma sociedade, um país, através do Estado, reconhece e valoriza financeiramente o mérito escolar dos mais desfavorecidos é porque lhe dá valor.” (Apêndice I)

E continua afirmando que:

“As BM são um exemplo de um instrumento de reconhecimento do mérito que não é concorrencial, pelo contrário, está ao alcance de todos os que atingirem aquele nível de desempenho. O culto do mérito individual pode ser inclusivo, desde que exista um reconhecimento do valor de todos os esforços individuais de melhoria.” (Apêndice I)

Muito interessante também é que reforça esta nossa convicção da importância da BM para os desempenhos de sucesso, é ainda aquilo que os alunos declararam como razões para a aquisição da BM. Apenas 6 % declararam ter acedido à BM por acaso. Uma percentagem pouco significativa (17%) atribui-a ao empenho do diretor de turma. Igualmente pouco significativa é a ação dos professores (21%) e mesmo dos pais (25%). Significativa mesmo, é a ação de si mesmo. De facto, 96% declarou que a principal razão que explica a aquisição da BM é o esforço que ele próprio realizou para a conseguir. Nesta mesma linha vêm algumas declarações das entrevistas realizadas aos alunos, bem como as narrativas de vida:

“O empenho já vem de mim porque tenho pais em casa a dizer-me tens de estudar, tens de ir para a universidade [...] eu quero ir. [A BM] contribuiu para o meu empenho, porque no 10º ano se foi por acaso no 11º eu lutei para que voltasse a ter.” (Apêndice I: E2)

“Fiz tudo para ter a BM [...] hoje continuo a esforçar-me e vou conseguir.” (Apêndice I: E4)

[Sabia] que se tirasse menos de 14 não a teria [BM] e esse foi sempre o primeiro patamar a atingir.” (Apêndice I: E6)

“A partir daí tudo mudou e rapidamente chegou o 9º ano, aquele que foi o grande ano da mudança para mim, comecei a ouvir dizer que no 10º ano quem tivesse média de 4 ou superior, teria direito a uma bolsa de mérito, foi o principal gatilho que me fez aplicar na escola a 100%, nesse ano obtive as melhores notas da minha vida, até então.” (Apêndice III: H2).

“Terminei o ensino básico com resultados exemplares. Foi nessa altura que recebi a bolsa de mérito. Receber esta bolsa foi para mim o "reconhecimento" pelo trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano anterior.” (Apêndice III: H4)

“As bolsas de mérito durante o secundário são muito importantes, pois é um incentivo a obtermos boas médias o que é sempre uma mais valia para nós.” (Apêndice III: H8)

“Na minha opinião, a atribuição de bolsas de mérito, foi uma grande iniciativa, porque para além de ser uma boa ajuda para quem não tem grandes possibilidades a nível económico, é um ótimo incentivo para os estudantes médios se esforçarem mais para conseguir a bolsa. Além disso, é muito bom ver o nosso mérito reconhecido e para mim foi sempre um grande orgulho receber as bolsas.” (Apêndice III: H10)



### 2.2.2 Identificação das Principais Tendências do Uso da Bolsa de Mérito

Apreciando de seguida o uso que os estudantes e suas famílias fazem da BM, com base nas respostas obtidas no inquérito por questionário, 62% declarou utilizá-la para fazer face às despesas com a educação; 21% para responder a despesas pessoais; igual percentagem para as despesas genéricas da família; 19% consideram-na como um “pé de meia” para seus pais e 63% como uma poupança para a universidade. Daqui resulta a conclusão de que a BM é essencialmente usada para despesas relacionadas com a educação. Conclusão, esta, reforçada pelas afirmações colhidas nas entrevistas e nas histórias de vida:

“A BM é uma mais valia para ingressar na universidade pois os meus pais não têm grande poder financeiro.” (Apêndice I: E1)

“[O dinheiro da BM] neste momento está no banco porque [...] a universidade que quero frequentar, as propinas são mil e quinze euros [...] eu já recebi três mil euros, ou seja o dinheiro da BM vai dar para pagar as propinas todas.” (Apêndice I: E2)

“O dinheiro guardei-o [...] acho que vai ser mais necessário quando for para a universidade.” (Apêndice I: E3)

“A BM é sempre uma ajudinha que podemos guardar para ir para a universidade.” (Apêndice I: E4)

“Parte está numa conta minha e outra parte foi para pagar o material escolar e as coisas que vou precisando.” (Apêndice I: E5)

“[Os meus pais] pensaram em juntar esse dinheiro para quando eu fosse para a universidade.” (Apêndice III: H1)

“O dinheiro ganho na BM foi na altura guardado. Posteriormente acabou por ser usado para comprar o meu primeiro computador.” (Apêndice III: H4)

“A bolsa foi-me muito útil pois, para além de eu e a minha irmã fazermos uns part-times, havia sempre despesas que eram difíceis de suportar, e com a bolsa de mérito deu para aliviar mais um pouco, como por exemplo, as fotocópias, a alimentação, algumas visitas de estudo, vestuário e outras muitas coisas que são necessárias para uma vida tranquila e saudável.” (Apêndice III: H7)

“O dinheiro que eu recebi das bolsas foi utilizado essencialmente para suportar todos os gastos dos estudos, no meu caso, quer os meus quer os do meu irmão.” (Apêndice III: H10)

### 2.2.3 Principais Aspirações dos Estudantes Após o Termo do Ensino Secundário

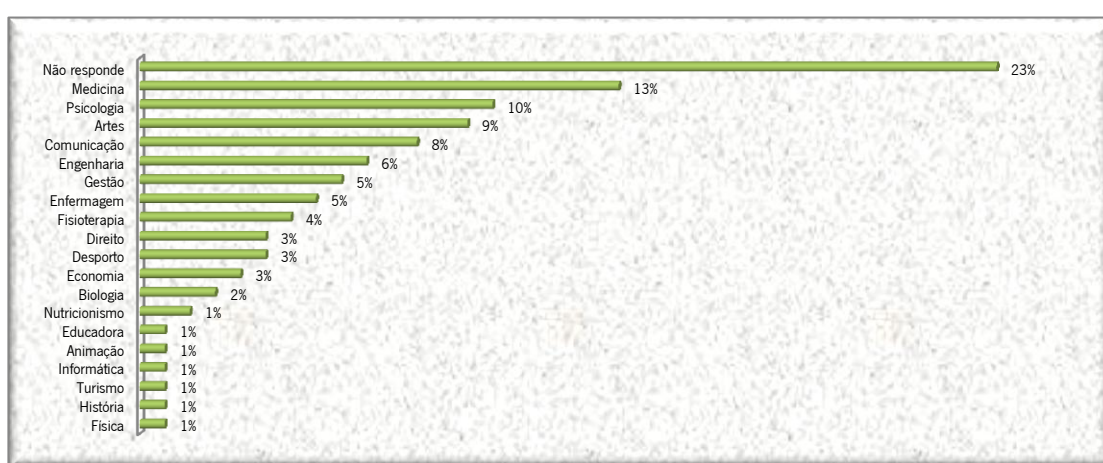
No que respeita à intenção de continuar estudos para lá do secundário, a esmagadora maioria (85%) declarou ser essa a sua intenção. Se atendermos a que aproximadamente 27% destes alunos frequentam cursos profissionais e pressupondo que todos os dos cursos científico-humanísticos pretendem continuar, isto é muito curioso, pois teremos cerca de 13% dos que frequentam cursos profissionais a pretenderem ingressar no ensino superior.

Estas respostas são coerentes com aquilo que o diretor da escola afirma sobre esta matéria:

“Pelo que sabemos, embora não existam dados estatísticos sistematizados que nos permitam comparações mais aferidas, o volume e a percentagem de alunos da escola [de Trajano] apoiados pela ASE que prosseguiram para o ensino superior é invulgarmente alto, em correlação direta com a taxa, também invulgarmente elevada, de alunos que usufruíram da BM.” (Apêndice I)

Quando inquirimos os alunos sobre os cursos superiores que pretendem frequentar, como verificamos abaixo, 23% não responderam; 13% escolhem a medicina; 10% a psicologia e 9% cursos ligados às artes.

Gráfico XXXIII – Cursos superiores da preferência dos alunos



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos alunos, abril/2012

Questionados sobre a futura profissão, os resultados são relativamente coerentes com as respostas dadas à escolha dos cursos superiores.

Importante e potenciador de uma análise prospetiva da vida para lá do secundário, dos estudantes do nosso universo, é atendermos ao conteúdo das narrativas de outros estudantes que tendo usufruído da BM há alguns anos, nos relatam a sua importância e a influência que ela teve no seu rumo de vida. Se atendermos ao sentido genérico dessas narrativas de vida recolhidas, rapidamente percebemos que na generalidade dos casos a BM foi determinante no desenho e na estruturação do futuro daqueles estudantes. A probabilidade de uma vida académica para lá do secundário, seria extremamente precária sem aquela ajuda. A BM potenciou um futuro com maiores expectativas de sucesso. Isso mesmo concluímos da leitura de alguns excertos dessas narrativas de que é paradigmático o seguinte:

“As bolsas de mérito são muito importantes porque mais que um reconhecimento do nosso trabalho, permitem-nos continuar a poder estudar e ajudam-nos ter as condições mínimas para termos um bom rendimento escolar. Quando entrei na faculdade, este ano, deparei-me com dificuldades inimagináveis. [e foi a BM que não me deixou] desistir até quando estava no

Porto, sozinha, sem nada para comer, sem ter a quem me socorrer. [...] Nós, e penso que posso falar em nome de todos os jovens que têm famílias com poucos rendimentos, encaramos a universidade como a única oportunidade de conseguirmos mudar um futuro que para os nossos pais foi traçado e até mesmo um dia poder dar algum descanso aos nossos pais que tanto trabalharam para nos criarem pelo menos com o essencial. Não nos atribuírem bolsas e impedirem-nos de lutar pelo nosso futuro, é aumentar o número de pessoas mal formadas em Portugal, porque também é preciso ter consciência da revolta que isto acarreta. Nós queremos aprender a pescar, queremos ser nós a pescar, só precisamos que nos deem as ferramentas ou no mínimo nos ajudem a ter essas ferramentas, porque do pouco se consegue fazer muito. Do nada não se consegue fazer nada.” (Apêndice III: H8)

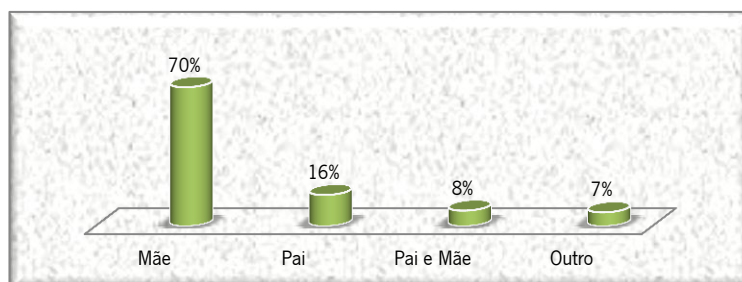
### 2.3 O Contexto Familiar dos Estudantes – Caracterização Sumária

Seguidamente realizaremos uma análise sucinta aos resultados obtidos nos inquéritos por questionário, aplicados aos pais e encarregados de educação (PEE).

Do universo dos 146 alunos foi possível recolher apenas 115 inquéritos dos seus PEE (78,7%). Ainda assim, pensamos representarem uma parte muito significativa daquele universo, potenciadora de informação importante para o estudo.

Como já havíamos referido antes, a maior parte dos inquéritos (70%) foram preenchidos pela mãe, conforme podemos verificar no gráfico que se segue:

Gráfico XXXIV – Quem respondeu ao inquérito



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos PEE, abril/2012

Mais uma vez e confirmando a teoria de Lahire, o elemento feminino da família aparece-nos investido do papel principal em matérias que se ligam à educação dos filhos.

Por outro lado verificámos que a maioria dos PEE inquiridos (88%) visita a escola do(s) seu(s) educando(s) pelo menos uma vez por período letivo, sendo que 12% o faz pelo menos uma vez por mês. Um acompanhamento atento e dedicado da vida académica dos filhos, não passa necessariamente pelas visitas frequentes dos seus pais à escola, nem tão pouco por um controlo apertado das suas vivências estudantis. Isso mesmo podemos constatar numa narrativa de vida quando o estudante refere que:

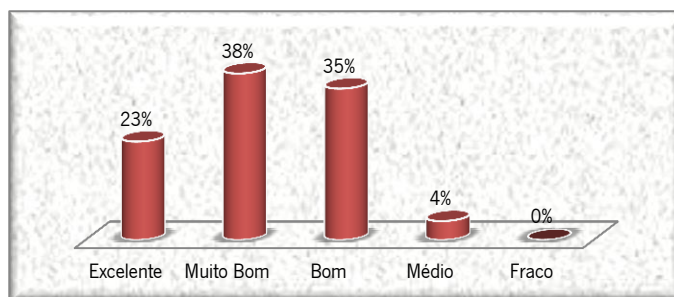
“[os meus pais] nem controlavam quando saiam as notas. Como eles nos diziam aquilo era para nós e apenas para nós, nós tínhamos que ter consciência disso e não devíamos receber os parabéns por passar de ano, enquanto estávamos em escolaridade obrigatória era o nosso dever, quando deixamos de estar era o nosso futuro.” (Apêndice III: H8)

Sabemos que os estudantes com origem em meios desfavorecidos não podem prosseguir os estudos porque existem por vezes “condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (Bourdieu, 1999b: 47). Muitas vezes os estudantes não prosseguem estudos não só por ausência de condições económicas, mas também por falta de expectativas. Contudo, e em reforço do papel da família na continuação dos estudos e no sucesso dos seus membros, é importante considerar o pensamento de Bourdieu quando afirma:

“Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.” (1999b: 50)

Sobre as principais razões que presidiram ao prosseguimento de estudos no ensino secundário e de uma forma alinhada com as respostas dos estudantes sobre esta matéria, 98% dos PEE considera que os educandos continuaram estudos por vontade própria; 87% por causa dos bons resultados obtidos no ensino básico; 88% para terem uma vida melhor; e 45% pela confiança que a escola lhes inspirava. Também uma maioria esmagadora de 96% considera que os educandos têm desempenhos de mérito na escola, como podemos observar pelo gráfico que se segue:

**Gráfico XXXV – Desempenho escolar dos estudantes visto pelos PEE**



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos PEE, abril/2012

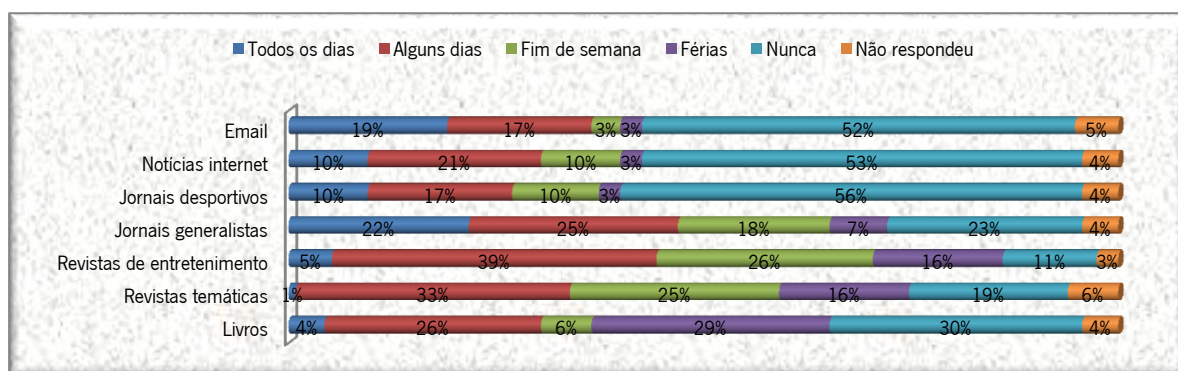
Podemos também constatar que 80% dos PEE consideram a escola segura; 90% que prepara para o mundo do trabalho; e 94% que desenvolve as capacidades dos alunos.

Estes resultados, em termos gerais, deixam clara a valorização da instituição escolar por parte dos PEE. Por isso e em reforço do que vimos afirmando, os PEE, mesmo não indo frequentemente à escola, o que até nem é o caso, não são indiferentes à qualidade da instituição que os filhos

frequentam. Como refere Lahire “o que é feito na escola tem sentido e valor” (2008: 343) para os PEE.

No propósito de ilustrar os baixos índices de capital cultural destas famílias, convocamos, de seguida, os resultados dos seus hábitos de leitura, bem como os dados relativos ao convívio com outros elementos imateriais da cultura. Assim, relativamente aos hábitos de leitura e escrita, tão valorizados na teoria de Lahire como correlacionados com o sucesso escolar, parece estarmos perante um paradoxo, levando esta teoria em linha de conta. Na perspetiva do autor (2008: 20) a escola “é o universo da cultura escrita”. Acrescentando que a escrita e a leitura são bens culturais complementares, então, o convívio com estes hábitos na família, certamente potenciará o sucesso. Espera-se, naturalmente, que a ausência daqueles hábitos produza efeito de sinal contrário. Ora, neste caso concreto parece verificar-se um efeito quase nulo dessa ausência de hábitos de leitura e de escrita, uma vez que os PEE apenas leem e escrevem muito esporadicamente. Não podemos, por isso, concluir serem portadores daqueles hábitos, senão numa perspetiva demasiado frágil e portanto pouco significativa. Isso mesmo podemos constatar pelo gráfico que apresentamos a seguir:

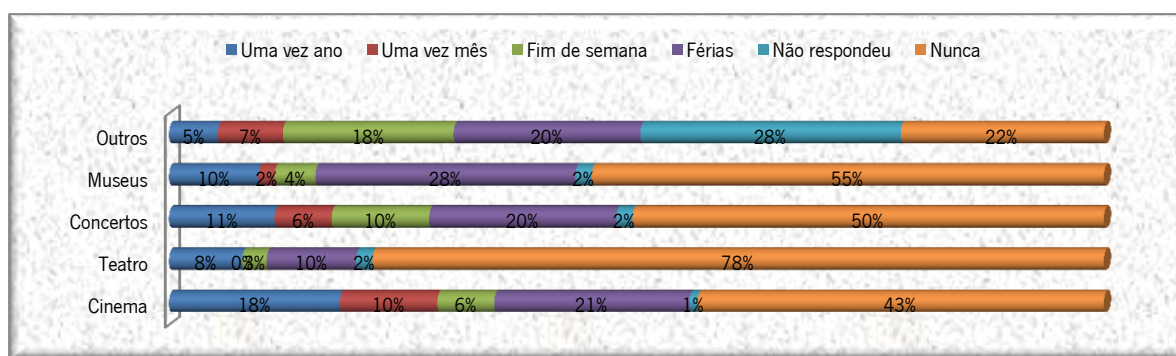
Gráfico XXXVI – Hábitos de leitura dos PEE



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos PEE, abril/2012

No que respeita a hábitos de consumo de outros bens culturais, podemos verificar pelo gráfico seguinte que não apresentam expressão relevante. Isto mesmo reforça o argumento de classificarmos como débil o capital cultural destas famílias:

Gráfico XXXVII – Consumo de bens imateriais de cultura pelos PEE



Fonte: Inquéritos por questionário administrados aos PEE, abril/2012

Por fim, parece pertinente referirmo-nos às expectativas dos PEE no que respeita ao futuro dos seus educandos.

Assim, 89% declara pretender que os sonhos dos educandos se realizem “custe o que custar”; 99% que continuem os estudos no ensino superior e 91% que os prolonguem para lá da licenciatura.

Curioso é verificar que apenas 5% manifestaram a ideia de que o seu educando deixasse de estudar e constituísse família.

Estes resultados deixam bem patente, mais uma vez, a forma como os PEE valorizam a escola e a qualificação académica dos seus filhos. Acreditam tratar-se de uma via de mobilidade social ascendente que guinda os seus educandos a patamares de elevado estatuto social, patamares esses que eles próprios nunca foram capazes de alcançar. Lahire refere a propósito que:

“Quase todos os [pais] que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘sair-se’ melhor do que eles.” (2008: 334, aspas no original)

Pese embora as conclusões se apresentarem, sistematizadas, em capítulo próprio, não queríamos perder a oportunidade de tecer algumas considerações em jeito de remate.

Foi possível, através de uma aturada recolha e tratamento dos dados, verificar não só o alcance dos objetivos a que nos propusemos, como responder às questões colocadas à partida, mas também confirmar como verdadeiras todas as hipóteses colocadas.

Efetivamente concluímos serem as BM um potente e eficaz instrumento ao serviço do sucesso escolar dos estudantes menos favorecidos, proporcionando-lhes a obtenção, improvável, de resultados escolares de mérito.

Os efeitos da assunção das políticas genéricas de ASE, particularmente no que respeita às BM, contrariam, no contexto do caso em estudo, algumas das conclusões a que o relatório *Education at a*

*Glance 2012* da OCDE<sup>164</sup>, publicado a 11 de setembro, chegou no caso português, com dados relativos ao ano letivo de 2009/2010. Este documento coloca Portugal entre os países em que a igualdade de acesso à escola e à educação é menor. Afirma mesmo que seis em cada dez jovens oriundos de famílias com baixos índices de escolarização e com dificuldades económicas, não conseguem concluir o ensino secundário e dos que o concluem, apenas 20% chegam ao ensino superior. O relatório conclui ainda que em Portugal, tal como na generalidade dos países que integram a OCDE, os estudantes que optam pelo ensino regular, têm maiores probabilidades de concluir o ensino secundário (77%) do que aqueles que fazem a opção pela via profissionalizante (61%). Esta discrepância é explicada com base no argumento de que, nalguns países, os estudantes com rendimento mais fraco e com histórias de vida mais difíceis decidem-se pelo ensino profissional.

A forte expansão do sistema educativo português nos últimos anos parece não ter correspondência em termos de sucesso escolar, uma vez que apenas metade dos jovens entre os 25 e os 34 anos detêm o ensino secundário completo, o que, segundo a mesma fonte, nos coloca num modesto 34º lugar. Se compararmos esta estatística com a média apresentada pelos países da OCDE (21,8%) percebemo-nos numa situação difícil e comprometedora, exigindo portanto medidas efetivas de combate ao abandono escolar e ao insucesso.

Não tivéssemos realizado este estudo e estaríamos condenados a concordar, quase incondicionalmente, com esta afirmação que consta do mesmo relatório:

“Apesar dos níveis de participação no ensino terem aumentado, é improvável que os filhos dos pais com baixos níveis de formação ultrapassem o nível de ensino dos seus progenitores.”<sup>165</sup>

Ora, o que efetivamente acontece no universo estudado é precisamente o contrário. Isso permite-nos concluir da eficácia das medidas de apoio social escolar, em particular da BM, como uma força motriz da diferença desejável.

<sup>164</sup> OCDE (2012) *Education at a Glance 2012*, consultado no sítio: [www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_English\\_100912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_English_100912.pdf), em 26/09/2012.

<sup>165</sup> Cf. *Jornal Público*, quarta, 12 de setembro de 2012, p. 9.









## CONCLUSÃO

Quando empenhamos o nosso esforço no estudo de fenómenos de natureza social, recomendamos os cânones da cientificidade posturas avisadas quanto à relatividade e à exterioridade dos mesmos. Resultando de relações intersubjetivas e recíprocas e acontecendo em espaços e tempos bem determinados, os fenómenos sociais são por um lado condicionados por elementos estruturantes do próprio contexto onde têm lugar, por outro acontecem muito para lá da vontade dos indivíduos, sendo-lhes por isso exteriores. É como se existisse uma força constringedora que segura os indivíduos aos modelos sociais vigentes.

Nesta senda se inscreve este trabalho.

Dada a sua natureza complexa e multidimensional, percebendo-se e assumindo-se a realidade social como una e indivisível, mas igualmente plural e dinâmica, apenas suscetível de compartimentação artificial e para efeitos da construção do conhecimento e das variáveis que o determinam, seria pretensioso alimentarmos expectativas quanto a conclusões únicas e definitivas, ou a explicações perfeitas e acabadas.

Convictos de um esforço aturado e sistemático pelo rigor científico, através de uma observação rigorosa das evidências verificáveis, garantindo propósitos de objetividade e de neutralidade ética, ainda assim, estamos avisados e perfeitamente conscientes de que este exercício da síntese de conclusões que ora nos propomos realizar, não passando de um mero exercício, pode estar eivado por uma visão, tão somente, parcial, porque pessoal, pese embora cientificamente estruturada e fundamentada. Não deixa contudo de ser a nossa interpretação dos fenómenos, sendo certo que outras, tão ou mais válidas, se pudessem aceitar.

Neste tirocínio final, retomaremos os objetivos que nos orientaram, as perguntas de partida que nos inquietaram e as hipóteses que o enformaram, num esforço de elaboração de uma espécie de balanço final que teremos sempre como inacabado e imperfeito.

Assim, realizaremos uma breve retrospectiva das grandes linhas teóricas e metodológicas estruturantes desta dissertação. Revisitaremos os objetivos que nortearam o trabalho, avaliando até que ponto foram conseguidos. Tentaremos responder às perguntas que se nos colocaram à partida. De seguida realizaremos uma síntese de conclusões, referenciando-nos nas hipóteses que se desenharam para esta investigação. Identificaremos alguns dos constrangimentos na elaboração do estudo e apresentaremos aquilo que pensamos serem alguns dos seus contributos para o conhecimento na área

onde se inscreve, bem como a sua potencial importância para a ação na escola. Por fim, abordaremos algumas pistas potenciais para investigações futuras.

A Bolsa de Mérito (BM), radicando no princípio da diferenciação positiva pelo mérito escolar, é uma medida de política educativa que vem contribuindo para a igualização de oportunidades no acesso ao sucesso na escola pública que se pretende inclusiva. Esta medida, conjugada com outras no âmbito da Ação Social Escolar (ASE), cumpre o objetivo de atenuar as dificuldades das famílias mais carenciadas para arcarem com os custos de uma educação que a própria Constituição da República Portuguesa (CRP) assegura como progressivamente gratuita para todos os graus de ensino. Estes mecanismos de apoio sociopedagógico e financeiro em geral, mas a BM em particular, permitem e incentivam o prosseguimento dos estudos, para lá do que era o ensino obrigatório até ao 9º ano de escolaridade, a alunos que, tendo revelado mérito escolar, não poderiam progredir face à situação de carência económica das suas famílias. A BM é, portanto, uma medida de capital importância social, uma vez que vem contribuindo para a implantação abrangente do princípio da “igualdade de oportunidades” e da “superação das desigualdades económicas” garantindo a “todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino” e atenuando, dessa forma, as desigualdades de ordem económica e social das famílias.

Afirmar a responsabilidade do Estado no apoio às famílias carenciadas, no propósito da redução dos impactos negativos daquelas desigualdades, é essencial para a democratização e para a universalização da educação previstas na lei fundamental do Estado, bem como para a garantia do direito à “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. A oportunidade de acesso generalizado ao bem educação (como alguns teimam em dizer) naquilo que se convencionou denominar por escola de massas, vem exigindo ao Estado medidas tendentes a compensar as desigualdades originadas pela situação débil de muitas famílias, proporcionando a frequência da escola tanto àqueles que a possam pagar, como aos demais, mas a todos. Ainda quando a escola estava longe de ser para todos, já alguns decisores políticos (por exemplo o Marquês de Pombal) reconheciam que os problemas de ordem económica das famílias podiam obstar, decisivamente, à frequência da escola, pelo que se tornava necessário que o Estado ponderasse medidas de incentivo aos mais pobres, para que pudessem aceder à educação escolar. Ideias que mais tarde o Estado Social (que muitos defendem nunca ter existido em Portugal no seu estado mais puro) reforçou.

Atualmente em Portugal, com a assunção das ideias da *new right*, assentes naquilo que se convencionou denominar pelo paradigma mercantilista ou neoliberal, parece correr-se o perigo de

retrocesso deste género de políticas sociais, pondo claramente em perigo a escola pública inclusiva, essa sim, a única capaz da promoção da educação para todos.

O estudo das trajetórias escolares atípicas de sucesso (naturalmente sendo estatisticamente improváveis, atípicas portanto, acontecem porque a educação tem sido, pelo menos teoricamente, universal e democrática) é aqui sustentado, essencialmente, pelas visões da sociologia da educação da escola francesa, com destaque para autores como Pierre Bourdieu, Christian Baudelot e Roger Establet, Bernard Lahire e Bernard Charlot.

Com Bourdieu e outros autores que interpretaram a vasta obra produzida, aprendemos a relevância e a atualidade da teoria da reprodução social. A tese principal de Pierre Bourdieu é a de que os alunos, não sendo seres abstratos, não estão na escola em situação de igualdade de oportunidades. O nível de sucesso que cada um consegue na escola, não se explica pelas suas capacidades individuais, mas antes pela respetiva origem social. Defende que cada indivíduo é detentor de um determinado património herdado, que denomina por capital, podendo ser social, económico ou cultural.

Baudelot e Establet, muito influenciados por Bourdieu, debruçam-se, igualmente, sobre a origem social e o género para explicarem o sucesso escolar. Interessou-nos de sobremaneira a obra *Allez les Filles*, enquanto marco (geodésico) explicativo da superioridade, em todas as classes sociais, do desempenho escolar das raparigas relativamente ao dos rapazes. Concordamos com Abrantes quando defende que uma revisão da teoria bourdesiana da reprodução social (tal como teria sido feita pelos seus críticos, Charlot e Lahire?) podia integrar fortes virtualidades na desmontagem da complexidade das realidades educativas. Daí que nos identifiquemos relevantemente com o pensamento destes autores.

Charlot apresenta-nos explicações para o sucesso escolar, não baseadas no conceito de capital cultural herdado, mas antes na relação que o estudante estabelece com o saber. Ele propõe que a visão determinística da origem social, sobre a qual assentavam as explicações do (in)sucesso dos estudantes, fosse substituída por uma outra explicação, baseada desta feita no próprio indivíduo e na sua história de vida.

Lahire, por sua vez, estudou o sucesso escolar em meios populares, sendo o seu principal objetivo encontrar explicações de natureza sociológica para aqueles percursos que classificou de atípicos, assim considerados por serem contrários às tendências estatísticas.

Com a ajuda das teorias estudadas, pensamos ter conseguido, com relativo (discutível) êxito desmontar a complexidade intrincada do fenómeno em apreço. As abordagens científicas dos respetivos autores auxiliaram-nos na estruturação, na organização e na sistematização do pensamento, iluminando-nos os caminhos que, à partida, se mostravam tão difíceis de percorrer.

Baseado em processos metodológicos fundamentados e devidamente justificados, este estudo de caso, alimentou-se da recolha, tratamento e sistematização de um conjunto muito vasto de evidências verificáveis, que sendo rico de conteúdo, diversificado, significativo e nalguns casos até único, sustenta convictamente as conclusões inventariadas. Como já referimos, não as pretendendo singulares e definitivas, resultam de um processo devidamente estruturado, pensado e sistemático que, do nosso ponto de vista, por si só as credibiliza.

De um primeiro momento de enquadramento teórico para contextualização concetual do caso, evoluímos para o nível da sistematização dos procedimentos metodológicos, para finalizarmos no estudo prático propriamente dito que, através de uma estratégia predominantemente qualitativa, capaz de o desmontar nas suas múltiplas dimensões, o torna, pretendemos, quase inédito. Assim, valorizámos o plano das atividades, das sensibilidades e das opiniões de diversos atores que interagem num espaço delimitado e num contexto bem determinado. De orientação predominantemente construtivista, a investigação procurou interpretar os factos e as suas múltiplas relações à luz da própria perceção que sobre eles tinham os seus próprios responsáveis.

Debruçando-se este estudo sobre trajetórias singulares de sucesso de estudantes que, à partida, pareciam condenados ao insucesso, pretendia conseguir um conjunto de objetivos ainda que ambiciosos, atingíveis. Conscientes do perigo de termos percorrido as sendas tortuosas da investigação sem o proveito desejado, empenhando ingloriamente fazenda e feitiço, ainda assim, cremos ter emprestado à empreitada o esforço e o talento suficientes para um destino de relativo sucesso.

É então chegada a hora do ajuste das contas.

Estamos convictos do alcance pleno dos objetivos que nos propusemos atingir ao nível da identificação do perfil dos estudantes que constituíram o universo do estudo, bem como da concretização e caracterização genérica e abrangente do contexto onde o fenómeno foi estudado, ao nível das famílias e da própria instituição escolar que frequentam. Fizemo-lo no pressuposto de que este enquadramento era fundamental para a perceção das variáveis nas suas multifacetadas dimensões. Concluimos portanto, com base num conjunto muito diversificado e rico de fontes de informação, algumas delas de difícil acesso, bem como na observação derivada de um *locus*

privilegiado e de uma vasta experiência, estar na presença de um universo *sui generis* de que sempre suspeitáramos. Confrontámo-nos com um conjunto largo de estudantes de famílias pobres, rurais ou semi-rurais, com débeis qualificações pessoais e profissionais e de baixo capital cultural portanto. Tudo parecia conjugar-se, à partida, para determinar percursos escolares de insucesso. Contudo, contrariamente ao óbvio, o que se verificou foram histórias académicas de admirável sucesso.

Alimentámos igualmente o propósito de entender o efetivo impacto das BM no desempenho escolar daqueles estudantes. Concluímos, baseados em elementos resultantes da diversificação dos instrumentos de recolha de dados e do respetivo cruzamento e validação, através de processos de triangulação que, a atribuição das BM, foi determinante no desenho daqueles percursos de sucesso não esperado. Assim o afirmam os dados dos inquéritos por questionário aplicados à totalidade do universo, reforçados pelas declarações das entrevistas corroboradas pelas narrativas de vida, escritas por estudantes que não fazendo parte do universo do estudo usufruíram da BM e estando a alguns anos para lá do secundário tinham, da sua importância, uma visão menos comprometida e mais experienciada. Na mesma linha de confirmação vem a entrevista do diretor da escola de Trajano, quando afirma que:

“[O sucesso] não foi apenas potenciado pelo reforço do apoio material qua a BM representou para eles, mas, também, pelo reforço simbólico, carreador de mais motivação mais autoconfiança, mais crença na rutura com um destino de reprodução social das histórias de vida dos pais.” (Apêndice I)

Igualmente significativa foi a entrevista que nos concedeu Maria de Lurdes Rodrigues, ao reconhecer que:

“Os prémios e o reconhecimento do mérito não têm efeitos negativos. [...] As BM são um mecanismo para garantir que um aluno tenha possibilidades de um percurso escolar positivo, sobretudo quando existe algum risco associado a dificuldades económicas. [quando isto acontece] temos o dever e a obrigação de fazer tudo para que a escola pública possa fazer a diferença. Para a escola pública fazer a diferença tem de ter os mecanismos para mitigar os efeitos negativos que não podem ser imputáveis à escola.” (Apêndice I, sublinhado nosso)

Pensamos ter convocado os argumentos necessários e suficientes para que se compreenda até que ponto a atribuição das BM contribuiu para o reforço da autoconfiança e da autoestima dos estudantes abrangidos. Essa ideia é, igualmente, recorrente nos inquéritos, nas entrevistas, bem como nas narrativas de vida. Também o diretor e a própria ex-ministra da educação afirmando que “o efeito de uma nota positiva num aluno médio pode ser muito poderoso na sua recuperação para o estudo e para a valorização do conhecimento” (Apêndice I) o reconhecem.

A BM é tão valorizada, tão significativa e tão necessária que, sendo nosso objetivo perceber, também, o uso genérico que lhe é dado, quer pelos beneficiários diretos, quer pelas próprias famílias,

concluimos que, na sua quase totalidade, os valores correspondentes ao prémio são utilizados para fazer face a despesas relacionadas direta ou indiretamente com a educação. É de sublinhar a particular importância que tem para o financiamento da continuação de estudos no ensino superior. Encontrámos frequentes casos em que a continuação dos estudos, para lá do secundário, nunca seria possível sem aquela ajuda.

Pensamos igualmente ter deixado clara a ideia da importância da escola, do seu clima e da sua organização para o desempenho destes estudantes em particular. Muitos a afirmam quando explicitamente citam a relevância das instalações e dos equipamentos, bem como da ação pedagógica dos seus professores e principalmente dos seus diretores de turma. Aliás, a relevância da instituição na estruturação daquelas trajetórias de sucesso, é um aspeto muito valorizado pela própria direção da escola, como podemos constatar pelas declarações do seu responsável máximo:

“A responsabilidade [da direcção] era a de passar uma mensagem e de estimular um trabalho coletivo orientado para os seus desideratos. [...] O papel das lideranças é manter o rumo, a motivação das equipas de trabalho e a crença nos resultados desse trabalho mesmo quando parecem distantes ou difíceis de alcançar. [...] É no contacto do dia a dia, em cada aula, em cada momento de ensino e aprendizagem, em cada processo de avaliação, que pode ser feito o reforço externo do sentido de relevância da educação escolar. [...] Julgo serem relevantes duas ordens de aspetos. Os relacionados com a organização do ensino e da aprendizagem: a planificação de ofertas formativas diversificadas e ajustadas às necessidades das famílias e do meio envolvente; a organização de matrículas informadas; a constituição de turmas equilibradas, dotadas de suficiente diversidade de origem geográfica, social, género, desempenho escolar, etc., mas também de algumas afinidades, como por exemplo, percurso escolar partilhado; a afetação de docentes/formadores adequados à disciplina/formação pretendida; a cuidada organização do tempo letivo e do tempo passado na escola, zelando pela sua qualidade, pela garantia das melhores condições para o seu uso, pela existência de recursos, de atividades e de oportunidades para conferir valor e relevância ao tempo passado na escola; e, finalmente, a oferta de boas condições ambientais (salas de aula, equipamento didático, espaços de estudo). Por outro lado, temos os aspetos simbólicos relacionados com aquilo a que se vem chamando o clima de escola, isto é, todos os processos de interação humana que enformam a atividade desenvolvida na escola enquanto organização e sistema social de relações.”

Que acrescenta ainda:

“As formas de convivência, os sistemas de regras formais, não formais e informais. As dinâmicas de partilha, de entreajuda, de diálogo e de acesso às pessoas e aos recursos. E, finalmente, o envolvimento nas tomadas de decisão, na corresponsabilização e no desenvolvimento de um sentimento de pertença. Julgo que ambos os tipos de aspetos têm influência no desempenho dos estudantes. Embora de formas e com efeitos distintos, mais agudos e localizados no tempo uns, mais ligeiros e mais perenes outros. Em qualquer caso, é sempre mais simples e direto intervir sobre o de natureza organizativa (embora nem sempre fácil) do que sobre os de natureza mais simbólica. Todavia, nesta área, os efeitos são frequentemente muito poderosos e, para o bem e para o mal, dotados de uma grande inércia de movimento. Isto é, instalado um clima de escola positivo ele tende a gerar efeitos positivos que se prolongam para além daquilo que o foi motivando. Por outro lado, instalado um clima de escola negativo, torna-se necessário combater os seus efeitos negativos muito para além da extinção das suas causas. Assim, creio que quando o aluno ingressa numa escola com dinâmicas de sucesso, tende a ser arrastado nessa corrente, a envolver-se e a concorrer para



ela, dando-lhe força, mesmo depois de nela ter feito o seu trajeto escolar.” (Apêndice I, sublinhado nosso)

Se até ao momento nos parece inequívoca a argumentação em defesa do alcance das metas a que nos propusemos e tendo como derradeiro objetivo confrontar os efeitos esperados por quem tem a responsabilidade da decisão das políticas educativas ao mais alto nível, com aquilo que efetivamente sentem os beneficiários dessas mesmas políticas no que a esta matéria das BM respeita, é agora o tempo de o fazer. Se por um lado nos foi concedido o privilégio, raro, de ouvirmos um dos históricos decisores políticos em matéria de ASE, por outro tivemos a oportunidade de perceber *in loco* o impacto real daquelas decisões da população estudada, através do estudo prático realizado. E se a percepção quanto à forma como foram sentidas na prática essas políticas por parte de quem delas beneficiou está sobejamente ilustrado, detenhamo-nos agora sobre os aspetos primordiais da argumentação da responsável política, sobre os efeitos esperados das suas decisões estratégicas de incentivo ao sucesso escolar.

A política da ASE para o XVII Governo Constitucional, cuja pasta da educação estava entregue a Maria de Lurdes Rodrigues, carecia, do seu ponto de vista de uma avaliação quanto ao impacto da sua aplicação. Essa avaliação nunca havia sido antes realizada. Após essa constatação, percebeu-se que era não só necessária como urgente uma intervenção profunda, uma vez que os resultados indicavam verificar-se que à medida que se progredia nos níveis de ensino, cada vez menos alunos eram beneficiários da ASE. Dos apoiados do nível secundário, apresentavam-se a exame final apenas 5%, o que mostra que alguma coisa justificaria uma intervenção de fundo. Estando a incidir sobre esta franja de alunos absurdas taxas de insucesso e de abandono, impunham-se decisões políticas drásticas. Foi o que aconteceu. Por um lado o governo decidiu desburocratizar os procedimentos de sinalização, fazendo-os corresponder ao sistema adotado pela Segurança Social para efeito de atribuição do abono de família, por outro decidiu “trabalhar o próprio ensino secundário” alargando a oferta e introduzindo o ensino profissional em “todas as escolas públicas”.

Relativamente à atribuição da BM, tendo sido não só mantidas mas também melhoradas as condições do seu funcionamento, pretendia-se, a par com outras medidas, tornar mais eficaz o cumprimento do objetivo da escolaridade obrigatória, pois a responsável afirmava que estaria cumprido o objetivo da escolarização mas não o da escolaridade. Reconhece-se ainda que a escola pública portuguesa carece de “mecanismos de distinção [e] de valorização associados aos bons resultados escolares” a fim de que seja valorizado o conhecimento e o saber e se vincule efetivamente o jovem à escola. Pois a BM pretendia, justamente, concorrer para ultrapassar o abandono escolar e o insucesso,

cuja expressão estatística era historicamente elevada em Portugal. Com a atribuição da BM, se por um lado se pretendiam atenuados os efeitos decorrentes das condições económicas difíceis das famílias, aspeto tido como fundamental pelos decisores políticos, como afirma a ministra:

“mitigar os efeitos das condições económicas e sociais é absolutamente essencial para conseguir colocar as crianças em igualdade de condições de partida.” (Apêndice I)

por outro lado, pretendia-se “valorizar os resultados escolares como um objetivo em si positivo.” (Apêndice I)

Relativamente ao facto, muito discutido, da (des)valorização da escola por parte das famílias, a ministra afirma que:

“[Em] Portugal não existem, à partida, problemas relacionados com apreciações negativas da escola por parte das famílias [...] as famílias valorizam a escola [...] mesmo aquelas de mais baixos recursos percebem e sabem que a melhoria do destino das crianças está muito associado a percursos positivos na escola.” (Apêndice I)

Se a esta ideia associarmos o facto de se considerar que a diferenciação positiva, de que as BM fazem parte integrante, é determinante na construção não só de um forte vínculo à escola, como sobretudo na construção de trajetórias escolares de sucesso, percebemos a preocupação dos decisores políticos na convicção dos efeitos “muito, muito poderosos no sucesso” da multiplicação destas oportunidades de distinção. Efetivamente verificamos que no período de vigência daquele governo, a atribuição de BM quase duplicou, não só porque muita mais gente frequentava a escola em consequência das medidas de combate ao absentismo (cursos profissionais e cursos de educação e formação) como ainda porque melhoraram substancialmente os resultados escolares.

De facto a ASE, instituída há mais de vinte anos, carecia de ajustamentos face às novas realidades derivadas da mudança acelerada que se verificava na estrutura social da população portuguesa. Assim, a ASE, particularmente a BM, tornou possível a criação de condições para que os jovens oriundos de famílias economicamente frágeis, mais suscetíveis portanto de influenciar negativamente os resultados escolares, fossem colocadas em situação de igualdade perante os demais. Sendo Portugal um país de grandes assimetrias, a ASE tornava-se um decisivo instrumento de política educativa para tornar possível o desiderato da escolaridade obrigatória, uma vez que criava condições tendencialmente igualitárias no acesso à escola e ao sucesso escolar. A ministra assim o declara categoricamente quando afirma que:

“As condições económicas das famílias em Portugal não são passíveis de gerar efeitos positivos, naturalmente e linearmente, sobre os percursos formais das crianças. As famílias precisam de ser ajudadas no esforço de educação dos seus filhos e a escola só pode fazer a diferença se tiver meios para mitigar os efeitos das desigualdades. E tem de ser a escola, tem de ser a ASE.”

Em face desta argumentação parece ficar clara a ideia de um ajustamento entre aquilo que os decisores políticos esperavam das suas medidas e o que os beneficiários dessas políticas sentiram na prática. De facto se olharmos para a inversão que as estatísticas do insucesso e do abandono sofreram neste período de governação e as aliarmos ao crescimento verificado no apoio relativo à ASE, particularmente no crescimento exponencial que verificou a BM, percebemos facilmente a sua importância enquanto instrumento potenciador de sucesso, especialmente para alunos com origem em famílias que à partida reuniam condições potenciadoras de insucesso.

Relativamente à questão genérica que à partida nos inquietou e que era a de saber que fatores e que processos condicionavam a construção de trajetórias atípicas de sucesso, estamos em condições de responder categoricamente, com base na argumentação que foi sendo apresentada ao longo do trabalho, que se por um lado o clima de escola e as condições físicas e psicológicas que ela proporcionou são importantes na potenciação daqueles percursos, é determinante o acesso ao prémio de mérito no alcance daquele objetivo. Estamos convictos de que muitos dos alunos estudados nunca chegariam aos resultados que alcançaram na ausência daquele apoio. A BM chega mesmo a contribuir para a construção, por parte dos beneficiários, de um estatuto de contribuinte líquido para a economia familiar, o que sendo particularmente significativo para estas famílias, cria condições para que elas valorizem ainda mais a escola e ajudem os estudantes na perseguição dos bons resultados.

Parece-nos também clara a existência de uma correlação direta entre a atribuição da BM e a construção da autoestima dos estudantes que reúnem as condições para a obter. Isto é muito evidente quer nas narrativas de vida, quer nos inquéritos por questionário, nos quais 88% dos inquiridos se consideram alunos de mérito. Portanto, parece evidente que estes alunos provenientes de famílias de baixo capital económico e cultural, não estão necessariamente condenados ao insucesso. Antes pelo contrário, em termos relativos, eles são dos melhores alunos da escola de Trajano. Por isso, parece estarmos na presença de um elemento que explica este sucesso não esperado, estatisticamente anormal, que é claramente a introdução daquele elemento de diferenciação positiva, catalisador de sucesso. Assim, tivemos oportunidade de verificar como válidas todas as hipóteses colocadas. De facto, a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante na construção daquelas trajetórias atípicas de sucesso. Verifique-se a expressão estatística e o peso significativo destes alunos no universo dos estudantes da escola estudada. Isso mesmo é deixado claro pelo director da escola quando afirma que:

“Em cada nova *coorte* de alunos que entram no secundário, à medida que progridem nesse nível de escolaridade, parece aumentar o número de bolseiros. Ora isso está a ocorrer entre os que usufruem de contextos menos favoráveis. Assim, parte dessa evolução parece relacionada com a emulação saudável em que a busca não é a da superação do outro, mas a

da superação de si próprio, para alcançar os requisitos de desempenho escolar que a BM exige.” (Apêndice I)

O contexto socioeconómico e cultural da família, à partida pouco propício ao sucesso como vimos reforçando, passa a ser relevante na construção daquelas trajetórias, uma vez que tornou possível reconhecer que, para além de socialmente reconhecido, o sucesso o é também financeiramente. Isto permitiu ainda reforçar a crença de que o êxito escolar pode determinar a rutura com um destino de reprodução social desfavorável das histórias de vida difíceis dos pais. Estávamos certos na convicção de que a expectativa de mobilidade social ascendente dos estudantes constituiu um fator chave na definição das trajetórias escolares atípicas de sucesso.

Confirma-se assim que a BM, enquanto instrumento de diferenciação positiva, teve um efeito poderoso na construção do sucesso escolar de estudantes que poderiam à partida estar condenados ao insucesso e muitos deles terem mesmo a escola como uma miragem.

Este trabalho de investigação, constituiu-se numa viagem árdua mas entusiasmante. Se por um lado se adivinhava relativamente fácil o acesso aos dados necessários, dadas as razões já invocadas, por outro colocava-se, como sempre se coloca, o óbice da ausência de tempo disponível para, a par do exercício de um cargo profissional tão exigente, tratar tanta, tão rica e tão diversificada informação. Por outro lado, colocou-se um constrangimento natural, duro de ser ultrapassado, nem sabemos mesmo se o teria sido, que era o da pretensão do domínio de um tema tão complexo, tão diversificado e tão singular, com tão pouca, ou quase nenhuma experiência de investigação. Estamos mesmo tentados a reconhecer, dadas as nossas limitações naturais, que mesmo depois de tão aturado esforço não teremos sequer sido capazes de ultrapassar o humilde estatuto do aprendiz de investigador. Não fosse o apoio diligente e muito profissional da orientação, a facilidade e a rapidez com que acedemos aos dados, difícilísimos de conseguir de outra forma, e a disponibilidade e simpatia de quantos nos rodearam e não sei se teríamos conseguido desembarcar em segurança.

Outro constrangimento importante prendeu-se com a luta continua que travámos entre o entusiasmo da descoberta e a necessidade que a síntese exigia. Contudo, a maior dificuldade que sentimos foi a de gerir a responsabilidade e o tempo que o exercício profissional exigia, com a necessidade da realização de uma investigação tão envolvente.

Podemos afirmar que este trabalho de investigação, tanto quanto se conhece único no género, poderá representar um contributo importante para o conhecimento científico. Não tanto pela fundamentação teórica inevitavelmente frágil, mas pela metodologia e pela riqueza dos dados, alguns deles verdadeiramente inéditos e de acesso difícil e que podem servir de mote a quem pretenda outras

viagens a partir deste destino. Além do mais, pode constituir um documento importante, não só para ajudar a escola a considerar a relevância do clima que consiga construir para o sucesso dos seus estudantes, como ainda para a percepção do impacto de medidas como estas, na promoção do êxito académico de alunos que poderiam de outra forma constituir um problema para as suas estatísticas de sucesso. E assim (re)orientar a ação educativa genérica em função dessa mesma percepção.

Além do mais, é oportuno que se perceba, reconhecendo a crescente dificuldade económica das famílias, como absolutamente necessária, fundamental mesmo, a continuação destas medidas de apoio, uma vez que nos últimos anos se conseguiu progredir de uma taxa nacional de abandono que rondava os 39%, para apenas 21%, no dizer de Maria de Lurdes Rodrigues. É necessário não só que se mantenham como ainda que se alargue a abrangência destas medidas, como reforça na entrevista que nos concedeu o diretor da escola de Trajano, quando afirma que:

“O contacto com a realidade das famílias mostra a necessidade de alargar a base de apoios sociais escolares, pelo menos ao atual escalão C. As medidas a tomar não significariam necessariamente mais despesas desde que houvesse força para romper com a espoliação anual das famílias e do estado associada à política sobre manuais escolares. Por outro lado, deveriam ser exigidas contrapartidas mais efetivas de combate ao desperdício dos recursos públicos concedidos a título de apoios sociais escolares, por exemplo, no domínio da assiduidade. No que diz respeito às BM, alargada a base de abrangência, pelo menos até ao escalão C, poderia ser ponderada a diferenciação do valor, quer em função da condição de recursos, quer em função do desempenho académico. Por outro lado, convocando o conceito da equidade, é absolutamente imprescindível continuar e, se possível, alargar a base de incidência deste tipo de políticas públicas dado que as condições de recursos têm ainda limites muito baixos, deixando fora dos apoios muitas famílias de baixa condição económica.”  
(Apêndice I)

A continuação e o reforço desta política social de apoio, através da escola e dos bons resultados, pode provar que contextos familiares menos favoráveis ao sucesso escolar dos estudantes, sendo uma realidade não constituem necessariamente uma fatalidade.

Não se pense contudo que nos realizam em plenitude as conclusões a que chegamos. Nós queríamos mais. Não fosse a escassez de tempo disponível, bem como do engenho que nos assiste e ainda haveríamos de perceber o efectivo impacto que as BM terão no futuro de vida destes 146 estudantes que constituíram o objeto do nosso estudo.

Ainda no caso da regressão, que infelizmente se adivinha, destas políticas de apoio e incentivo ao sucesso escolar, seria útil e muito oportuno, até cientificamente relevante, verificar o impacto desse potencial retrocesso no sucesso escolar dos alunos oriundos destas famílias (se for possível que os seus filhos possam continuar a estudar).

O percurso foi longo, a senda estreita e tortuosa. Chegámos ao fim que pode muito bem ser apenas um princípio. Os horizontes são hoje muito mais largos. O mundo parece-nos outro e bem diferente do que o que se nos desenhava à partida.

Potenciado o gosto de viajar, novos caminhos poderão ser trilhados, levando-nos a outros destinos e ampliando o nosso universo do conhecimento. Dessa forma, cremo-nos mais capazes de contribuir, ainda que infimamente, para mitigar as assimetrias que parecem tender a desenhar-se cada vez mais profundas na escola em geral.

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.”

Nelson Mandela







## 1. BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- ABRANTES, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre Problema Social e Objecto Sociológico. *Interacções*, nº 1, pp. 25-53.
- ABRANTES, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, vol. XLVI (199), pp. 261-281.
- ADELMAN, G., JENKINS, D. & KEMMIS, S. (1984) "Rethinking Case Study", in J. Bell et al. (Eds.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.
- AFONSO, A. & ANTUNES, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, pp 83-112.
- AFONSO, A. & LUCIO-VILLEGAS, R. (2007). Estado-nação, Educação e Cidadanias em Transição. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 20 (nº1), pp. 77-98.
- AFONSO, A. (1997). Para a configuração do Estado-Providência em Portugal, 1985-1995. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, pp. 131-156.
- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM.
- AFONSO, A. (2004). "A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estudo da arte»", in A. Teodoro & C.A. Torres (Org.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Séc. XXI*. Porto: Afrontamento.
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, A. & VIEIRA, M. M. (2006). *A Escola em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, A. (2008). Entrevista com Christian Baudelot e Roger Establet. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, Vol. 20, n. 1, pp.179-195.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALVES, R. (2000). *Por uma Educação Romântica*. Vila Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- ANDRÉ, M. (1984). Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, nº 49, pp. 51-54.
- ANTUNES, F. & SÁ, V. (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ANTUNES, F. (1995). Educação, Cidadania e Comunidade: reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, V.8, nº 1, pp. 191-205.
- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: UM.

- ANTUNES, F. (2005). Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 5, pp. 37-62.
- ARAÚJO, H. (1996). Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 5, pp. 161-174.
- ARAÚJO, H. (2000). "O Estado e a construção da escola de massas." in: *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do séc., 1870-1933*. Lisboa: IIE, pp. 37 – 56.
- ARAÚJO, J. A. (1996). *Mudanças Ritualizadas em Contextos Organizacionais Ambíguos: o caso da avaliação do aproveitamento escolar dos alunos*, Dissertação de Mestrado. Braga: U.M..
- AZEVEDO, J. (1999). *O Ensino Secundário em Portugal (Estudos)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas da liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BALL, S. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista de Jefferson Mainardes & Maria Inês Marcondes). *Educação & Sociedade*, vol. 30, nº 106, pp 303-318.
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles*. Paris: Seuil.
- BEAUVOIR, S. (1976). *Le deuxième sexe I*. Paris: Éditions Gallimard.
- BECKER, H. (1994). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, v. XXV, nº 108-109, pp. 715-733.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUDON, R. (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1966). *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*. Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razões Práticas – Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, P. (1999a). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

- BOURDIEU, P. (1999b). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- BOURDIEU, P. (1999c). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, nº 108, pp. 91-137, (Bibliothèque Form@PEX, pp. 1-37).
- BRUNET, L. (1995). “Clima de Trabalho e Eficácia da Escola”, in A. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp 123-140.
- BRUYNE, P., HERMAN, J & SCHOUTHEETE, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de France.
- BURNIAUX, J. (1977). *O Sucesso Escolar*. Lisboa: Moraes Editores.
- CABRAL, A. C. (1981). “Acção Social Escolar”, in Manuela Silva & Maria Isabel Tamen (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 445-476.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, pp. 61-67, 78-81.
- CANDEIAS, A. (2009a). “Estabilização e Crise dos Modos de Regulação dos Sistemas Educativos Contemporâneos: do pós segunda guerra mundial ao princípio dos anos setenta do séc. XX, um modelo no seu auge.” in: *Educação, Estado e Mercado no Séc. XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri/FCSH-UNL, pp.48-56.
- CANDEIAS, A. (2009b). “Introdução: a génese e as origens dos Sistemas Educativos Contemporâneos.” in: *Educação, Estado e Mercado no Séc. XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri/FCSH-UNL, pp.23 – 26, 34 – 36.
- CARNEIRO, R. et al, (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, CEPCEP, Agência Nacional para a Qualificação.
- CARVALHO, A. (2010). “Singularidades de uma Escola como as outras. Escola Secundária de [Trajano]: um caso de sucesso, qualidade e equidade”, in *Estado da Educação 2010 Percursos Escolares*. Conselho Nacional de Educação.
- CARVALHO, M. E. (2000). Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, pp. 143-155.
- CARVALHO, R. (2001). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar/Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHARLOT, B. (1979). *A Mistificação Pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CHARLOT, B. (1996). Relação com o Saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, nº 97, pp. 47-63.
- CHARLOT, B. (2000). *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- CHIZZOTTI, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CLARKE, J. & NEWMAN, J. (1997). *The Managerial State*. Londres, Soge.

- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.
- COLEMAN, J. *et al*, (1966). *Equality of educational opportunity report*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- COOMBS, P. (1976). *A Crise Mundial da Educação*. São Paulo: Perspectiva.
- COSTA, J. A. (2000). "Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas", in J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp 15-33.
- COUSIN, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, n 34-3, pp. 395-419.
- DIOGO, A. (s.d.). *Do envolvimento dos Pais ao Sucesso Escolar dos Filhos: Mitos, Críticas e Evidências*. Universidade dos Açores, pp 71-96.
- DUBET, F., COUSIN, O. & GUILLEMET, J-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, n 30-2, pp 235-256.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- DURKHEIM, E. (2001). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora.
- DURKHEIM, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- DURU-BELLAT, M. (2005). Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 31, n° 1, pp. 13-30.
- ECO, U. (2009). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Presença.
- ELIAS, N. (1980). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ENGUITA, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- FAURE, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro.
- FERNANDES, A. (1995). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, R. (1998). "Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820 – 1910)", in Maria Cândida Proença (Coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX – XX)*. Lisboa: Edições Colibri. pp. 23-46.
- FOX, D. (1987). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- FRADA, J. (1995). *Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.
- FREIRE, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, C. (1987). A Interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia. Problemas e Práticas*, nº 3, pp. 35-49.
- GOMES, J. (1989). *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- GOMES, J., FERNANDES, R. & GRÁCIO, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GORE, A. (coord.) (1994). *Reinventar a Administração Pública*. Lisboa,: Quetzal, p.55.
- GRÁCIO, R. (1981). *Educação e Processos Democráticos em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.
- GREENWOOD, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, nº 11, pp 313-345.
- HENRY, P. & MOSCOVICI, S. (1968). "Problèmes de L'analyse de Contenu". *Languages*, nº 11, pp. 33-60.
- HILL, M. & HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOUAISS, A. & VILLAR, M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Círculo de Leitores, Tomo IX.
- HUSÉN, T. (n.d.). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LACERDA, W. (2006). Percursos Escolares Atípicos: O Possível Contra o Provável. *Revista de Ciências Humanas*, v. 6, nº 2, pp. 171-195.
- LAHIRE, B. (2008). *Sucesso Escolar nos Meios Populares - As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1992). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- LIMA, A. (1992). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto, Ed. Afrontamento.
- LIMA, L. (1984). Dos Liceus às Escolas Secundárias – Constantes e Inovações de Percurso. *Tellus* (Formação de Professores), pp. 45 - 65.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal. (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

- LIMA, L. (2002a). Uma República mal educada? *Revista A Página da Educação*, nº 111, Ano 11, p. 33.
- LIMA, L. (2002b). "O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior", in L. Lima & A. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- LIMA, L. (2004). "O Papel dos Agrupamentos de Escolas na Reorganização do Sistema Educativo" in *O Futuro Da Escola Pública Em Portugal, Que papel para os Agrupamentos de Escolas?* Actas do XII Seminário, Centro de Formação Francisco de Holanda, pp 29-44.
- LIMA, L. (2005). "Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas" in A. Teodoro & C. Torres (org.) (2005). *Evolução crítica e Utopia – perspectivas para o Século XXI*, Edições Afrontamento – Santa Maria da Feira, pp 19-31.
- LIMA, L. (2006). "Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional". in L. Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: ASA, pp. 7-69.
- LIMA, L. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, vol. 12, nº 2: Brasil: Edla Eggert , pp. 82-88.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (2007). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MACEDO, I. (2010). *O Sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. U.M..
- MADEIRA, M.H. (2003). Reseña de 'Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue' de Bernard Charlot. *Revista Lusófona de Educação*, n. 1, pp.167-179.
- MAGALHÃES, A. & STOER, S. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- MAINARDES, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análises de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Vol.27, nº 94, pp 47-69.
- MARIZ, C., FERNANDES, S. & BATISTA, R. (2004). "Os Universitários da favela" in A. Zaluar & M. Alvito (Orgs.), *Um Século de Favela*. Rio de Janeiro: FGV, pp 323-338.
- MENDES, J. & SEIXAS, A. (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 19, pp. 103-129.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.
- MÓNICA, M. F. (Antol.) (1981). *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- MORIN, E. (1998). *Sociologia. A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

- NETO-MENDES, A., COSTA, J. & VENTURA, A. (2003). *Ranking de Escolas em Portugal: Um Estudo Exploratório. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 1, nº 1, pp 1-13.
- NISBET, J. & ENTWISTLE, N. (1980). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- NISBET, J. & WATT, J. (1984) "Case Study", in J. Bell et al. (Eds.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.
- NOGUEIRA, C. & NOGUEIRA, M. A. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, pp. 15-87.
- NOGUEIRA, M. A. (2004). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, pp. 133-184.
- NÓVOA, A. (1981). A República e a Escola: das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 3, pp.29-60.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente: histórias de Educação*. Porto: ASA Editores.
- PALHARES, J. & TORRES, L. (2011). Governação da Escola de Excelência Acadêmica: as Representações dos Alunos Distinguidos num Quadro de Excelência. *Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira*, ano 2, nº 4, pp. 54-75.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2003). Sucesso na Escola: Só o Currículo, Nada Mais Que o Currículo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, pp. 9-27.
- PIOTTO, D. (2008). Trajetórias Escolares Prolongadas nas Camadas Populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, nº 135, pp. 701-727.
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: ASA.
- PORTES, E. (2001). *Trajetórias Escolares e Vida Acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- PORTES, E. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira Est. Pedag.*, Brasília, v. 87, nº 216, pp. 220-235.
- POURTOIS, J., DESMET, H. & BARRAS, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, vol. 7, pp 289-305.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, T. & BRUNO, L. (2010). Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, Vol. 36, pp.147-161.
- RODRIGUES, M. L. (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.

- SANTOS, B. (2002). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- SEABRA, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 75-106.
- SEBASTIÃO, J. (2007/2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia*, nº 17/18, pp. 281-306.
- SETTON, M.G. (2004). Trajetória Acadêmica e Pensamento Sociológico: entrevista com Bernard Lahire. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, Vol. 30, n. 2, pp.315-321.
- SETTON, M.G. (2005). Um Novo Capital Cultural: Pré-Disposições e Disposições à Cultura Informal nos Segmentos com Baixa Escolaridade. *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 26, n. 90, pp.77-105.
- SILVA, A. & PINTO, J. (org.)(1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, E. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, S. (2003). *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- SOARES, J. (2004). O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo de seus Alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, nº 2, pp 83-104.
- STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, S. & MAGALHÃES, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S. (2003). «Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu». *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 19, pp. 201-205.
- STOER, S. (Org.) (1990). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S., MAGALHÃES, A. & RODRIGUES, D. (2004). *Os lugares da exclusão social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- TEIXEIRA, E. (2008). Trajectórias de Sucesso Escolar no Ensino Superior de Jovens Provenientes de Contextos Descapitalizados. *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Número de Série: 420, pp. 1-17.
- TEIXEIRA, E. (2010). Percursos Singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 375-393.



- TELLES, I. (1967). *Política Social Escolar*, discurso proferido na inauguração da sede dos serviços sociais da Universidade de Lisboa, em 22 de Fevereiro de 1967, Lisboa: MNE.
- TEODORO, A. (1999). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, nº 1, pp. 127-144.
- TERRAIL, J-P. (1990). *Destins Ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France.
- TORRES, L. & PALHARES, J. (2010). "As organizações escolares. Um *croqui* sociológico sobre a investigação portuguesa", in P. Abrantes (Org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- TORRES, L. & PALHARES, J. (2011). A Excelência no Ensino Secundário: Actores, Experiências e Transições. *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. pp. 2789-2802.
- TORRES, L. (1995). Cultura Organizacional Escolar: Propostas para a Construção de um Percurso Exploratório. *Comunicação apresentada no III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- TORRES, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, L. (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim. Os actores, as estruturas e a instituição. Um estudo monográfico por altura do centenário da instituição*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.
- TORRES, L. (2011a). Culturas de Escola e Excelência Académica. *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. pp. 2777-2788.
- TORRES, L. (2011b). A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências – Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, pp. 91-109.
- VALA, J. (1986) "A Análise de Conteúdo", in A. Silva & J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- VALENTE, V. P. (1973). *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
- VARGAS, M. (2009). Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. *Cadernos de Educação*, nº 32, pp. 105-122.
- VASCONCELLOS, M.D. (2006). O Trabalho Pedagógico na Construção Social da Excelência Escolar. *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 27, n. 97, pp.1089-1112.
- VAZ, A. (2009). *Ação Social Escolar na Universidade de Coimbra – evolução histórica e princípios orientadores – 1980/2009*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- VIANA, M. J. (1998). *Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: Algumas Condições de Possibilidade*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- VIANA, M. J. (2003). A Relação com o Saber, com o Aprender e com a Escola: Uma Abordagem em Termos de Processos Epistêmicos. *Paidéia*, 12 (24), pp.175-183.
- VIANNA, M. J. (2005). As Práticas Socializadoras Familiares como *Locus* de Constituição de Disposições Facilitadoras de Longevidade Escolar em Meios Populares. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 26, nº 90, pp. 107-125.
- VIEIRA, M. (2005). O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, v. XI, nº 176, pp. 519-545.
- WORSLEY, P. (1983). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- YIN, R. (2010). *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- YOUNG, M. (2007). Para que Servem as Escolas? *Educação e Sociedade, Campinas*, Vol. 28, n. 101, pp.1287-1302.
- ZAGO, N. (2000). Quando os Dados Contrariam as Previsões Estatísticas: Os Casos de Êxito Escolar nas Camadas Socialmente Desfavorecidas. *Paidéia, Rib. Preto*, pp.70-80.

## 2. LEGISLAÇÃO

**Constituição da República Portuguesa** (revisão de 2005).

**Decreto nº 8, de 24 de dezembro de 1901** – Cria nas escolas de instrução primária as Caixas Económicas Escolares.

**Lei nº 821. de 8 de setembro de 1917** – Autoriza o Governo a constituir a Comissão Central das Cantinas Escolares.

**Decreto nº 9223, de 6 de novembro de 1923** – Cria as Caixas Escolares para recolha das multas do incumprimento da obrigação escolar.

**Lei nº 1941, de 11 de abril de 1936** – Remodelação do Ministério da Instrução Pública.

**Decreto nº 26893/36, de 15 de agosto** – Estatutos da Obra das Mães pela Educação Nacional.

**Decreto-Lei nº 36507/47, de 17 de setembro** – Promulga a reforma do Ensino Liceal.

**Decreto nº 37029/48, de 25 de agosto** – Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.

**Decreto-Lei n.º 38968/52, de 27 de Outubro, Diário do Governo I Série (Número 241) Suplemento** – Razão de ser e Finalidades do Plano de Educação Popular.

**Decreto-Lei 42994/60, de 28 de maio** – Introdução de alterações na obrigatoriedade escolar e nos programas do Ensino Primário.

**Decreto-Lei nº 47311/66, de 12 de novembro** - Atualiza as disposições por que se rege a Organização Nacional Mocidade Portuguesa, instituída de harmonia com a Lei n.º 1941 e abreviadamente designada por Mocidade Portuguesa.

**Decreto-Lei nº 47480/67, de 2 de janeiro** – Institui o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

**Decreto-Lei nº 178/71, de 30 de abril** - Cria o Instituto de Ação Social Escolar.

**Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro** – Promulga a Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional.

**Decreto-Lei nº 608/71, de 31 de dezembro** – Insere disposições relativas à Ação Social Escolar.

**Portaria nº 260/72, de 10 de maio** – Uniformiza as condições para concessão de auxílios económicos a alunos carecidos de recursos no ensino oficial secundário.

**Decreto-Lei nº 223/73, de 11 de maio** - Reorganiza o Instituto de Ação Social Escolar e insere nas escolas os Núcleos de Ação Social Escolar.

**Decreto-Lei nº 354/79, de 30 de agosto** – Regulariza o exercício de funções na Ação Social Escolar.

**Portaria nº 703/79, de 26 de dezembro** - Aprova o Regulamento da Ação Social Escolar nos estabelecimentos de ensinos preparatório e secundário e nas Escolas do Magistério Primário.

**Portaria nº 450/82, de 30 de abril** - Substitui os Núcleos de Ação Social Escolar pelos Serviços de Ação Social Escolar.

**Decreto-Lei nº 301/84, de 7 de setembro** – Visa assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória em todo o território.

**Portaria nº 263/85, de 9 de maio** - Adota medidas por parte do Instituto de Ação Social Escolar relativamente aos alunos dos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares e cooperativos com contrato de associação e paralelismo pedagógicos dos ensinos preparatório e secundário e das escolas normais de educadores de infância e do magistério.

**Resolução nº 8/86, de 22 de janeiro** - Cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e estabelece as suas atribuições.

**Lei 46/86, de 14 de outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Portaria nº 791/86, de 31 de dezembro** - Cria e extingue algumas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias (C + S) e algumas escolas secundárias.

**Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de janeiro** - Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura e cria no âmbito desta lei orgânica o Instituto do Apoio Socioeducativo que substitui o Instituto de Ação Social Escolar.

**Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro** - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

**Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro** – Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos previstos na Lei nº 46/86 de 14 de outubro (LBSE).

- Decreto-Lei nº 82/91, de 19 de fevereiro** - Cria o Instituto dos Assuntos Sociais da Educação.
- Despacho nº 76/SEAM/91, de 8 de julho** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1991-1992).
- Despacho nº 79/SERE/92, de 11 de agosto** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1992-1993).
- Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de abril** – Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e extingue o Instituto dos Assuntos Sociais da Educação, ficando a cargo das Direções Regionais o apoio social.
- Despacho Conjunto nº 116/SERE/SEEBS/93, de 13 de julho** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1993-1994).
- Decreto-Lei nº 314/94, de 23 de dezembro** – Autoriza a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa a organizar e explorar um jogo denominado “Lotaria Instantânea”.
- Despacho Conjunto nº 67/SERE/SEED/94, de 30 de agosto** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1994-1995).
- Despacho nº 107/SSEAM/95, de 27 de setembro** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1995-1996).
- Despacho Conjunto nº 59/SEAE/SEEI/96, de 26 de junho** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1996-1997).
- Despacho Conjunto nº 129/97, de 9 de julho** – Define os apoios e complementos educativos (ano letivo de 1997-1998).
- Lei nº 115/97, de 19 de setembro** – Alteração à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio** - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
- Despacho nº 9921/98 (2ª série), de 12 de junho** - Cria Bolsas de Mérito para alunos do Ensino Secundário.
- Despacho conjunto nº 508/98, de 30 de julho** – Atualiza os esquemas do apoio sócioeducativo a alunos do ensino secundário (ano letivo de 1998-1999).
- Despacho nº 10787/99 (2ª série), de 1 de junho** – Altera a classificação média necessária para obter Bolsa de Mérito.
- Despacho conjunto nº 591/99, de 20 de julho** – Atualiza os esquemas do apoio sócioeducativo a alunos do ensino secundário (ano letivo de 1999-2000).
- Despacho conjunto nº 652/2000, de 12 de junho** – Atualiza os esquemas do apoio sócioeducativo a alunos do ensino secundário (ano letivo de 2000-2001).

- Despacho nº 15187/2001 (2ª série), de 23 de julho** – Aprova o Regulamento de Bolsas de Mérito a Alunos do Ensino Secundário.
- Despacho nº 15459/2001 (2ª série), de 26 de julho** – Concentra normativos dispersos e atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2001-2002).
- Despacho nº 19242/2002 (2ª série), de 29 de agosto** – Substitui o artigo 7º e o anexo I do Despacho nº 15459/2001 (2ª série) de 26 de julho.
- Despacho nº 13224/2003 (2ª série), de 7 de julho** – Cria o empréstimo de longa duração de manuais escolares e atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2003-2004).
- Despacho nº 18147/2004 (2ª série,) de 30 de agosto** – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2004-2005).
- Despacho nº 18797/2005 (2ª série), de 30 de agosto** – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2005-2006).
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto** – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistem Educativa e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Despacho do Diário da República, 2ª série, nº 233, de 5 de dezembro de 2006 (parte especial)** – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2006-2007).
- Decreto-Lei nº 261/2007, de 17 de julho** - Regulamenta a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e empréstimo de manuais escolares.
- Despacho nº 19165/2007 (2ª série), de 24 de agosto** – Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2007-2008).
- Despacho nº 145/2008 (2ª série), de 3 de janeiro** – Cria o Escalão Especial do Ensino Secundário, que define o valor de capitação até ao qual o aluno deve ser enquadrado no escalão especial de apoio ao programa de acesso aos computadores pessoais e à banda larga e no escalão especial de acesso à Bolsa de Mérito do Ensino Secundário.
- Despacho nº 20956/2008 (2ª série), de 11 de agosto** – Estabelece as normas para atribuição dos auxílios económicos através do posicionamento nos escalões de rendimento para atribuição de abono de família e atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2008-2009).
- Decreto-Lei nº 55/2009, de 2 de março** – Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ASE.
- Despacho nº 18987/2009 (2ª série), de 17 de agosto** – Regula as condições de aplicação das medidas de ASE (ano letivo de 2009-2010).

**Lei nº 85/2009, de 27 de agosto** – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

**Despacho nº 14368-A/2010 (2ª série), de 14 de setembro** – Regula as condições de aplicação das medidas de ASE (ano letivo 2010/2011).

**Despacho nº 12284/2011 (2ª série), de 19 de setembro** - Atualiza o valor das comparticipações no âmbito da ASE (ano letivo de 2011-2012).

### 3. SITES REFERENCIADOS

<http://conceito.de/familia>, consultado em 10/02/2012.

<http://fastef.ucad.sn/Lien10/liens10a9.pdf>, consultado em 23/01/2012.

[http://www.accel-team.com/human\\_relations/hrels\\_04\\_likert.html](http://www.accel-team.com/human_relations/hrels_04_likert.html), consultado em 18/04/2012.

[http://www.cm-\[...\]pt/files/1/documentos/CartaEducativadoConcelhode\[...\]pdf](http://www.cm-[...]pt/files/1/documentos/CartaEducativadoConcelhode[...]pdf), consultado em 31/03/2012.

<http://www.formapex.com>, consultado em 23/03/2012.

<http://www.ine.pt>, censos provisórios de 2011, consultado em 10/06/2012.

[http://www.oece.org/edu//EAG%202012\\_English\\_100912.pdf](http://www.oece.org/edu//EAG%202012_English_100912.pdf), consultado em 26/09/2012.

<http://www.parque-escolar.pt/images/conteudos/jornal-secudaria-passos-manuel.pdf>, consultado em 20/10/2011.

<http://www.parque-escolar.pt/pt/escolas/escola.aspx?cp=040>, consultado em 18/04/2012.

<http://www.parque-escolar.pt/pt/programa/faseamento-do-investimento.aspx>, consultado em 18/04/2012.

<http://www.infopedia.pt/>, consultado em 11/02/2011.

<http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+secundario+publico+total+e+por+modalidade+de+ensino-1015>, consultado em 13/11/2011.

[www.oece.org/edu//EAG%202012\\_English\\_100912.pdf](http://www.oece.org/edu//EAG%202012_English_100912.pdf), *Education at a Glance 2012*, consultado em 26/09/2012.

### 4. ARTIGOS PUBLICADOS NA IMPRENSA

SPN, Informação. Ano XXVI – II Série, nº 44, março de 2011: 18

Jornal Público, 12 de setembro de 2012: 9.

## 5. OUTROS DOCUMENTOS

1º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia (2007/2008).

2º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia (2008/2009).

3º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia (2009/2010).

4º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia (2010/2011).

5º Relatório Anual de Progresso do Contrato de Autonomia (2011/2012).

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, (1988). *Reformulação da Política de Acção Social Escolar – Estudos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola Secundária de [Trajano] – 2007.

Documento de apresentação da escola enviado pelo diretor em 25/10/2011 para o IGE no âmbito da Avaliação Externa realizada em dezembro de 2011.

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (1987). *A Origem sócio-económica do aluno e o sucesso escolar*. Lisboa: GEP/MEC.

Programa do XIII Governo Constitucional.

Programa do XVII Governo Constitucional.

Projecto Educativo da Escola Secundária de [Trajano].Relatórios de Avaliação do Programa Aves.

Regulamento Interno da Escola Secundária de [Trajano].

Relatório da Avaliação Externa – Escola Secundária de [Trajano] – junho de 2006, IGE.

Relatório da Avaliação Externa das Escolas – Escola Secundária de [Trajano] – 13 e 14 de dezembro de 2011, IGE.

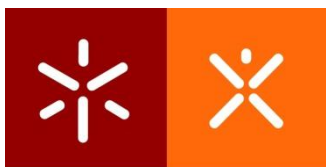
SILVA, E. (n.d.). *Metodologia da Investigação em Educação. A Análise Documental*. Doc. policopiado, pp 1-2.











Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## GUIÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DOUTORA MARIA DE LURDES RODRIGUES

Esta entrevista destina-se a colher a opinião informada de uma decisora de Políticas Públicas de Educação, a Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, na qualidade de Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, sobre a política de Ação Social Escolar (ASE), em geral, e das Bolsas de Mérito (BM), em particular, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

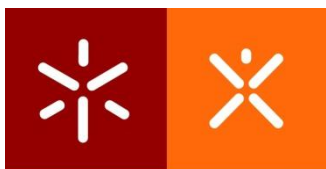
### OBJETIVOS:

1. Colher a opinião informada de uma Ministra da Educação, sobre as opções de política educativa recente, no que se refere à Ação Social Escolar – ASE, em geral, e às Bolsas de Mérito – BM, em particular;
2. Indagar dos principais objetivos de Política Pública que enformaram o reforço dos apoios sociais aos estudantes e respetivas famílias;
3. Percecionar as expetativas de uma Ministra da Educação relativamente ao impacto esperado da implementação das medidas referentes à ASE, em geral, e às BM, em particular;
4. Confrontar os efeitos esperados pelos decisores políticos e os efeitos sentidos pelos destinatários individuais (estudantes e famílias);
5. Perceber a Ação Social Escolar como um dos principais instrumentos da política educativa de discriminação positiva.

### QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. Que antecedentes e circunstâncias justificaram uma aposta do seu Ministério no que respeita às políticas de ASE?
2. Quais foram as linhas de força das medidas tomadas?
3. As BM constituem uma medida de apoio socioeducativo importante. Qual o principal objetivo do alargamento da sua abrangência?
4. Em 3 de setembro de 2007, em conferência de imprensa, comunicou ter alargado a possibilidade de acesso às BM a famílias de baixos rendimentos, ainda que não abrangidas pela ASE. Qual a razão desse alargamento?
5. Que contributos acredita terem resultado daquele apoio para a trajetória de sucesso dos estudantes abrangidos?

6. Considera que a BM constituiu um fator determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso que, segundo a literatura consultada, seriam estatisticamente improváveis?
7. Em que medida considera que a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso dos estudantes oriundos de famílias de mais baixos recursos?
8. Mandou avaliar as medidas implementadas no âmbito da ASE e particularmente no que às BM diz respeito? Que retorno obteve?
9. Qual a sua percepção, quanto à forma como as escolas, em geral, reagiram às medidas das BM?
10. Como avalia genericamente os resultados da sua política de ASE?
11. Como perspetiva a necessidade da continuidade de uma política de apoio social às famílias e aos estudantes?
12. De que forma é que as medidas relativas à ASE contribuíram para o sentido da missão da escola pública?
13. Se fosse hoje a Ministra da Educação, o que faria, que não fez, no âmbito da ASE?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## ENTREVISTA À PROFESSORA DOUTORA MARIA DE LURDES RODRIGUES

Transcrição da entrevista

4 de junho de 2012

### **Maria de Lurdes Rodrigues**

Doutorada em Sociologia no ISCTE

Presidente do Conselho Executivo da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento<sup>166</sup>

Docente no Departamento de Sociologia do ISCTE<sup>167</sup>

Ministra da Educação, entre 12 de março de 2005 e 25 de outubro de 2009<sup>168</sup>

Esta entrevista destina-se a colher a opinião informada de uma decisora de Políticas Públicas de Educação, a Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues, na qualidade de Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, sobre a política de Ação Social Escolar (ASE), em geral, e das Bolsas de Mérito (BM), em particular, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-lhe autorização para gravar e publicar a entrevista.

**Que antecedentes e circunstâncias justificaram uma aposta do seu Ministério no que respeita às políticas de ASE?**

-A ASE há muito tempo que não era objecto de avaliação no que respeita aos seus impactos e consequências. No que respeita à fórmula de identificação das famílias com necessidades de apoio, essa fórmula há muito não era revista. Nunca se tinha avaliado o impacto da sua aplicação e por outro lado também nunca tinha sido feita uma avaliação da relação dos apoios sociais com os resultados escolares e dos percursos dos alunos. Era portanto necessário perceber em que medida a ASE era eficaz e determinava ou não a possibilidade de superar as dificuldades resultantes das carências económicas das famílias.

Um dos primeiros dados estatísticos que pedi, quando cheguei ao ME, que para minha surpresa não existia, era a relação entre a cobertura pela ASE e os resultados dos exames no ensino secundário. Conhecia-se, em termos de análise global, um dado que indicava, era um revelador, de que alguma coisa não estaria bem na ASE. Tratava-se do facto de à época (portanto em 2005) serem abrangidas pela ASE cerca de 30% dos alunos do 1º ciclo. Quando se passava para o 2º e 3º ciclos a percentagem de alunos abrangidos diminuía para 20%. E quando se chegava ao ensino secundário eram abrangidos apenas 15%. Isto é, à medida que se progredia nos níveis de ensino, menos alunos eram abrangidos pela ASE. Alguma coisa não estava a funcionar de forma eficaz. E portanto pedi informação, sobre os 15% dos alunos do ensino secundário que beneficiavam da ASE, relativa à sua

<sup>166</sup> Desde 1 de maio de 2010.

<sup>167</sup> Desde novembro de 2010.

<sup>168</sup> XVII Governo Constitucional.

situação nos exames nacionais. A primeira surpresa foi a de que não havia nenhuma informação sobre a ASE dos alunos que chegavam ao fim de cada um dos ciclos, do 1º do 2º e 3º e do secundário. No ano a seguir, salvo erro em 2006, pedi que fosse incluída a recolha de informação relativa à ASE dos alunos que se apresentavam a exame. A segunda surpresa surgiu nessa altura. Acho que é um dado absolutamente revelador da ineficácia da ASE. Já agora pergunto-lhe, trabalhando há tanto tempo nisto, qual é a ideia que tem sobre a percentagem de alunos do ensino secundário com ASE que fazem exame?

**Que fazem exame, uns 40% pelo menos, não?**

-5%, 5%!

**Eu tenho os dados da nossa escola, claro!**

-O que acontece é que eram abrangidos 30% no 1º ciclo, 20% no 2º e 3º e 15% no secundário, mas só chegavam ao fim do ensino secundário e apresentavam-se a exame 5% dos alunos. Alguma coisa não estava a funcionar. Das duas uma, ou os alunos do ensino secundário não requeriam a ASE, pelas razões mais diversas, ou o sistema não era eficaz e os alunos que mais precisavam de apoio estavam a ficar pelo caminho. Ou seja, elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar estavam a incidir sobre estes alunos. Perante este dado, que eu acho que é um dado esmagador, decidi tomar várias decisões.

A primeira foi a de fazer, simplificar a sinalização dos alunos, retirando trabalho burocrático às escolas e evitando a duplicação de procedimentos administrativos, fazendo adoptar o sistema adoptado pela segurança social. Isto é, para efeitos de abono de família, todas as crianças são sinalizadas desde que nascem, pela segurança social, que identifica o escalão de rendimentos da família, tendo por base o IRS, num sistema bastante simplificado e atualizado todos os anos. Pareceu-me que a solução seria a de fazer essa correspondência e tomá-la como boa para efeitos de sinalização da ASE. Essa foi a primeira. E só essa medida teve um impacto imediato sobre o número de crianças beneficiadas pela ASE. No 1º ciclo passaram de 30% para 50%. Significa que a fórmula do ME estava a deixar de fora muitas crianças que necessitavam de apoio.

A segunda medida foi trabalhar o próprio ensino secundário. O alargamento da oferta e a introdução do ensino profissional em todas as escolas públicas mudou radicalmente a situação e portanto o número de jovens abrangidos, neste caso, passou a ser mais próximo dos valores do 1, 2º e 3º ciclos. Portanto, as medidas foram no sentido de tornar mais rigorosa a sinalização e mais eficazes os impactos. A alteração da fórmula exigia que se alterasse o secundário para que os alunos tivessem também efectivas alternativas de formação ao nível do ensino secundário. E penso que basicamente foram estas as medidas mais importantes que foram tomadas.

**As BM, constituem uma medida de apoio socioeducativo importante. Qual o principal objetivo do alargamento da sua abrangência?**

As BM, deixe ver se me recordo, são destinadas áqueles alunos que têm boas notas na transição de ano ou de ciclo, não é? Quando chegam com 4 a todas as disciplinas e são abrangidos pela ASE, recebem uma bolsa. Essas BM já existiam, estavam instituídas, eram as Direções Regionais que faziam esse apuramento. Havia uma grande discrepância entre o norte e o centro, sul, digamos assim. Havia muito mais BM em algumas Direções Regionais do que noutras o que apontava para uma apropriação desse mecanismo, mas também para uma diferenciação na sua aplicação de Direção Regional para Direção Regional. Mas, basicamente, o que fizemos foi manter e melhorar as condições de funcionamento dessas BM, alargando a alunos não abrangidos pela ASE. Os nossos principais problemas são o abandono e o insucesso escolar. Nós sabemos que entram 100% das nossas crianças no sistema de ensino quando têm 6 anos de idade e sabemos que chegam ao final de 12 anos de escolaridade, ou 9 que seja, apenas uma parte delas. Apenas 50% atingem com êxito os objetivos da escolaridade obrigatória. Temos um sistema que há muito tempo instituiu a escolaridade obrigatória,

primeiro de 9 anos, depois do 25 de Abril, agora de 12, mas sabemos que o sistema não é eficaz no cumprimento deste objetivo. Cumprimos o objetivo da escolarização mas não o da escolaridade. E portanto há um conjunto de medidas que se compreendem melhor na articulação entre si e relacionadas com este objetivo que é garantir que todas as crianças que entram no nosso sistema saem no final de 9 ou de 12 anos e que tiveram um percurso escolar bem sucedido. As BM são um mecanismo para garantir que um aluno tenha possibilidades de um percurso escolar positivo, sobretudo quando existe algum risco associado a dificuldades económicas. Quando o risco de insucesso e abandono está associado a dificuldades económicas, temos o dever e a obrigação de fazer tudo para que a escola pública possa fazer a diferença. Para a escola pública fazer a diferença tem de ter os mecanismos para mitigar os efeitos negativos que não podem ser imputáveis à escola. Os efeitos que não podem ser imputáveis à escola são os decorrentes das condições económicas das suas famílias. Portanto, as BM são mais um mecanismo, a juntar às bolsas de estudo no ensino secundário, que instituímos mais tarde.

Não foi feita avaliação do impacto destas medidas sobre o percurso dos alunos, mas genericamente o que penso sobre prémios, bolsas de mérito, distinções, com a valorização de bons resultados escolares, são medidas que só podem ajudar e não prejudicar, mesmo que no percurso sejam abrangidos alunos cujas famílias não têm dificuldades económicas. Na minha opinião fazem falta à nossa escola, à escola pública, mecanismos de distinção, mecanismos de valorização, associados a bons resultados escolares. Podem ser quadros de honra, BM, pode ser um prémio no final do percurso escolar. Tudo isso são mecanismos que, na minha opinião, fazem falta à escola para que efetivamente seja valorizado o conhecimento, o saber. Um aluno que estuda e tira bons resultados, deve ser valorizado por isso e só por isso. Parece que no geral são mecanismo mais positivos, com efeitos mais positivos do que negativos ou pelo menos compensam grandemente.

**Em 3 de setembro de 2007, em conferência de imprensa, comunicou ter alargado a possibilidade de acesso às BM a famílias de baixos rendimentos mas não abrangidas pela ASE. Qual a razão desse alargamento?**

-A razão é sempre a mesma, multiplicar os mecanismos que visam dois objectivos. Um, o de mitigar os tais efeitos decorrentes das condições das famílias e dar esse instrumento às escolas, para que possam identificar casos difíceis e decidir com autonomia. Isso é muito importante, porque nós temos uma fórmula geral de identificação, mas depois no quadro dessa fórmula geral é muito importante que a escola, que é a instituição de proximidade, a instituição que conhece a realidade e as famílias, possa ter os meios para decidir para além da fórmula. Mas portanto eu dizia que as razões eram sempre duas. Uma mitigar esses efeitos das desigualdades económicas, isto é, garantir que nenhuma criança fica pelo caminho por razões económicas, a segunda valorizar os resultados escolares como um objectivo em si positivo. Com isso, contribuir para ultrapassar este abandono e insucesso que tinha uma expressão estatística muito forte.

**Já me respondeu, mas eu vou insistir: Que contributos acredita terem resultado daquele apoio para a trajetória de sucesso dos estudantes beneficiários?**

-Na educação, como provavelmente em outros sectores da nossa vida e da nossa atividade, é muito difícil atribuir o sucesso, neste caso o sucesso escolar, apenas a um fator. Em regra, o sucesso está associado a um conjunto de fatores. A explicação dos percursos positivos surge associado a um conjunto de fatores. Sobre alguns podemos atuar, mitigando os seus efeitos, sobre outros, porém, não podemos intervir. Fatores relacionados com o tempo de trabalho, o tempo de estudo, podemos intervir multiplicando os apoios, as horas de trabalho as horas de estudo. Fatores relacionados com as condições sociais e económicas, também podemos intervir apoiando as famílias. Os resultados de medidas de apoio às famílias e de valorização do estudo só podem ser positivos, mesmo que não se possam medir de imediato, mesmo que não tenham um efeito imediato. Em alguns casos, para muitas

crianças um apoio num determinado momento pode ser crítico ou decisivo para a inflexão de um percurso de insucesso.

**Considera que a BM constituiu um fator determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso que, segundo a literatura consultada, seriam estatisticamente improváveis?**

-Esse é o objetivo, não é? Pois era preciso estudar melhor os impactos e os efeitos, mas como lhe digo é sempre difícil isolar o contributo dos diferentes fatores. Isso não significa que seja impossível de isolar o contributo dos fatores para os percursos de maior sucesso ou insucesso, mas eu estou convencida, e todos os estudos, na área da sociologia da educação o provam, que mitigar os efeitos das condições económicas e sociais é absolutamente essencial para conseguir colocar as crianças em igualdade de condições de partida.

**Em que medida considera que a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso dos estudantes oriundos de famílias de mais baixos recursos? Já me respondeu mas...**

-Sim, gostava contudo de acrescentar o seguinte: Em Portugal não existem, à partida, problemas relacionados com apreciações negativas da escola, por parte das famílias. Eu costumo dizer que o principal indicador de que, na sociedade portuguesa, as famílias valorizam a escola, é o facto de aos 6 anos de idade todas as crianças serem matriculadas e se apresentarem na escola, aliás existindo até uma grande emoção e preocupação na escolha da escola e no primeiro dia de escola. Mesmo aquelas famílias de mais baixos recursos percebem e sabem que o destino das crianças pode ser melhorado, ou antes, que a melhoria do destino das crianças está muito associado a percursos positivos na escola. Portanto, não temos nenhum problema. À partida, todas as famílias colocam as crianças na escola e têm uma enorme expectativa em relação à escola. Os problemas começam quando a escola deixa de ser um espaço de esperança e passa a ser uma fonte de problemas, de indisciplina, de insucesso, de dificuldade em atingir os objetivos e os resultados. Quando a escola se coloca para as famílias como um problema e não como uma fonte de resposta às suas expectativas iniciais, começam de facto os problemas da relação das famílias com a escola. Portanto, estes mecanismos em que se valorizam os resultados que vão sendo obtidos, não apenas respondem às expectativas positivas das famílias (sobretudo onde isso é menos provável, ou seja, onde é percebido como sendo menos provável), como também às expectativas dos próprios jovens. O efeito de uma nota positiva num aluno médio, ou com algumas notas negativas pode ser muito poderoso na sua recuperação para o estudo e para a valorização do conhecimento. Eu assisti (enfim ao longo da minha vida evidentemente que assisti a inúmeros casos) a um caso em que uma nota positiva, uma simples nota positiva, num percurso muito marcado por insucesso e por maus resultados, teve o efeito prodigioso de mudar a vida de uma aluna. É um caso que acompanhei numa escola de Lisboa, uma jovem com um percurso difícil, muito oscilante, mas globalmente de grande dificuldade em termos de resultados escolares e, a páginas tantas, recebeu um prémio relacionado com ter tido a melhor nota da turma num trabalho da área de projecto (portanto uma área de estudo completamente lateral). Isso mudou a sua atitude, fez crescer nela uma vontade de se destacar que acabou por concluir com êxito a 9º ano (quando antes isso era improvável), a seguir fez um curso profissional no secundário, e no final, recebeu o prémio de melhor aluna de secundário da sua escola. Tenho a certeza que estes dois momentos da vida da jovem foram muito mais marcantes do que muitos outros fatores que também tiveram influência no seu percurso.

Os prémios e o reconhecimento do mérito não têm efeitos negativos, mas muitas vezes uma nota negativa tem um efeito totalmente destruidor sobre os percursos das crianças, na sua auto estima e na sua capacidade, e mesmo na das suas famílias, porque depois o efeito é muito contagiante, não é? A criança não acredita em si própria, o jovem também não, a família idem e mesmo os professores. E tudo contribui para uma certa desmotivação. Ora, isso nunca acontece com o prémio. Nunca vi uma



criança ter o seu percurso estragado por causa de um prémio. Por isso, acho que devíamos até multiplicar estas oportunidades de distinção. Era o que dizia no início, porque eu acho que é muito estimulante para os jovens perceberem que em alguma coisa eles são bons, em alguma coisa se distinguem e se destacam. Se não for na matemática pode ser no português, se não for no português pode ser no inglês, se não for no inglês pode ser na área de projeto, mas multiplicar as oportunidades de revelar aquilo que há de melhor nos jovens, valorizando aquilo que eles sabem, é muito importante. Até mesmo para equilibrar com o que muitas vezes acontece nos processos de avaliação em que se valoriza o que os alunos não sabem. Temos todo um sistema organizado para valorizar aquilo que os alunos não sabem. É evidente que os processos da avaliação têm de dar conta das falhas, dos progressos e das dificuldades que os jovens revelam, até para se poderem definir estratégias de estudo. Mas identificar e premiar aquilo que eles sabem pode ter um efeito muito, muito poderoso.

Contudo, é sempre preciso voltar ao contexto, nós estamos num contexto em que grande parte dos alunos abandonam ou têm insucesso e esse insucesso provoca um círculo vicioso de desvalorização da própria escola. Se queremos inverter e se queremos cortar com esta lógica de insucesso, que gera mais insucesso e mais abandono, várias medidas convergentes com este objectivo têm que ser tomadas. Na minha opinião uma delas relaciona-se com os mecanismos de distinção e de valorização daquilo que os jovens sabem, tornando isso público, valorizando isso. Nunca vi um caso em que isso tivesse um efeito negativo. Vi vários casos em que as más notas e a insistência nas dificuldades, tiveram efeitos negativos absolutamente destruidores. Por isso a minha aposta na valorização daquilo que os alunos sabem, na distinção e nos prémios.

**Enquanto esteve no ME mandou avaliar as medidas implementadas no âmbito das ASE e particularmente no que às BM diz respeito? Que retorno obteve?**

-As medidas em curso estavam todas sob avaliação, ou com mecanismos de acompanhamento e controlo. As medidas de política educativa passaram a ser objeto de recolha sistemática de informação e portanto foi ultrapassada a perplexidade com que fui confrontada no início do mandato, de não existência de informação sobre o que se passava com a ASE. Criámos um sistema de informação que permite agora monitorizar mais do que avaliar. Assim, passamos a ter a monitorização dos alunos abrangidos e dos resultados que obtinham. O sistema permite até a identificação de falhas na cobertura da ASE.

**Qual a sua percepção, quanto à forma como as escolas, em geral, reagiram às medidas das BM?**

-As escolas reagiram bem.

**Mas no período do seu governo tem consciência de que as BM quase duplicaram? (pelo menos na nossa escola)**

-É natural, porque também aumentou o número de alunos e melhoraram os resultados. Praticamente nós conseguimos abolir o abandono precoce com os cursos de educação formação para os jovens com mais de 15 anos, que não tinham concluído a escolaridade básica. Isso foi uma medida muitíssimo importante porque passou a haver mais jovens a frequentar e a concluir o 9º ano (sobretudo jovens em condições de poder aceder à ASE). Como consequência passaram a entrar mais jovens no ensino secundário, nos cursos profissionais, nas vias profissionais, por isso é natural que tenham duplicado, porque aumentou de uma forma muito significativa o número de alunos, tanto no final do básico, como no início do secundário, em condições de poderem beneficiar de BM. Por isso não me admira nada que isso tenha acontecido. Esse era o objectivo.

**Como avalia genericamente os resultados da sua política da ASE?**

-Avalio-a como positiva, outra coisa não posso fazer. A ASE, instituída há mais de 20 anos, precisava de ajustamentos às novas realidades e aos novos objectivos. Demos atenção. Foi essencial dar atenção, menos que avaliar, dar atenção a alguns indicadores relacionados com o impacto da ASE.

E na medida em que esses indicadores revelavam dificuldades, procuramos resolvê-las e fazer da ASE um instrumento mais poderoso (e menos burocrático) no combate às desigualdades e no combate à mitigação das diferenças sociais e económicas. Houve outras medidas para os alunos como o apoio nos transportes, nas refeições, as bolsas, sempre com o objetivo de que as dificuldades económicas não fossem fator impeditivo de os alunos permanecerem na escola. Mas, para além daquelas, também houve outras medidas como por exemplo as refeições do 1º ciclo. Este era um assunto pendente no ME há anos e anos. Inumeras dificuldades de consenso entre a Associação Nacional de Municípios e o ME. Finalmente resolveu-se o problema por forma a que todas as crianças passassem a ter acesso à sua refeição em condições de igualdade.

A questão que devemos ter presente é que, em Portugal, os recursos económicos das famílias têm influência nos resultados escolares. Portanto, não chega instituir a escolaridade obrigatória, é preciso também dar condições às famílias para que as crianças possam fazer um percurso regular. A ASE é o instrumento mais importante para tornar isso possível. Em Portugal estas medidas ainda se justificam mais porque somos um dos países mais pobres da UE. Portugal é um país de grandes desigualdades. Uma parte significativa das famílias das nossas crianças em idade escolar não teve sequer a possibilidade de se familiarizar com a escola. Trata-se de um país em que o instrumento da ASE é ainda mais importante do que em outros. É um instrumento muito caro. O ME gasta muito dinheiro, o país é muito generoso nos apoios sociais. Então, por isso, temos o dever de fazer com que esse instrumento seja de facto eficaz e funcione, para que a escola possa fazer efectivamente a diferença.

**Como perspectiva então a necessidade da continuidade de uma política de apoio às famílias e aos estudantes?**

Absolutamente essencial continuar a apoiar. Nós estamos longe de ter resolvido o problema das desigualdades. Continuamos com taxas de abandono precoce muito elevadas. Mais elevadas do que em muitos países da UE. Passamos de 39% para 21%, salvo erro, as taxas de abandono precoce. Melhoramos muitíssimo nestes últimos anos, mas este indicador significa que 21% dos nossos jovens ainda continuam a entrar no mercado de trabalho sem 12º ano. Precisamos de combater isto, porque as taxas da Europa rondam os 12%, portanto metade. Todos os instrumentos são importantes, mas não vale a pena tapar o sol com a peneira. As condições económicas das famílias em Portugal não são passíveis de gerar efeitos positivos, naturalmente e linearmente, sobre os percursos formais das crianças. As famílias precisam de ser ajudadas no esforço de educação dos seus filhos e a escola só pode fazer a diferença se tiver meios para mitigar os efeitos das desigualdades. E tem de ser a escola, tem de ser a ASE. Tem de ser aplicado em função da situação concreta de cada família. É um instrumento muitíssimo importante, continua a ser essencial que se dê continuidade a este esforço.

**De que forma é que as medidas relativas à ASE contribuíram para o sentido da missão de escola pública?**

-Era isso que lhe dizia, na minha opinião é o instrumento que tem de ter regras gerais, mas tem de se deixar margem de autonomia à escola para identificar os casos diferentes, os casos que passam na malha de uma fórmula geral. Para que a escola possa ser ela própria a instituição que valorize, aos olhos dos jovens e das famílias, estas situações e não seja apenas o ME ou o estado, o governo em termos mais distantes. A escola é uma instituição de proximidade, ou a autarquia, e podem acionar estes mecanismos e, em proximidade, relacionar-se com estas famílias para que o efeito possa ser ainda mais poderoso do que na realidade tem sido.

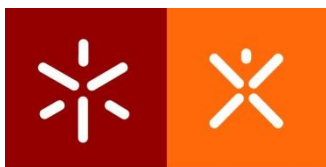
**Para terminar, se fosse hoje a Ministra da Educação o que faria que não fez, no âmbito da ASE?**

- Eu penso que tive, de facto, como Ministra da Educação, a possibilidade de concretizar inúmeras medidas neste âmbito. Não houve nenhuma medida de ASE que tivesse tido a vontade ou a

ideia de aplicar e que não tivesse podido concretizar. Recordo-me bem que, quando lancei as bolsas de estudo para os alunos do ensino secundário, um antigo ministro da educação me telefonou para me felicitar dizendo que gostava de ter sido ele a fazê-lo. Dizia que, no período em que tinha sido ministro, não tinha tido a oportunidade de o fazer. Portanto, também tenho que reconhecer que fui Ministra da Educação numa conjuntura favorável ao desenvolvimento destes programas e destas medidas. Fiz parte de um governo muito orientado, muito focado, no problema de combater o insucesso escolar e o abandono precoce. Foi um governo que deu à Ministra da Educação todas as condições para que essa fosse uma efetiva prioridade, para que todas as medidas imaginadas fossem concretizadas. Acho que o exemplo paradigmático é o das bolsas de estudo para estudantes do ensino secundário. Repare, nós temos bolsas de estudo para os alunos do ensino superior há muito tempo, sendo essas muito importantes para o combate ao abandono. Materializam a possibilidade de muitos estudantes estudarem ao nível do ensino superior. Mas, enfrentando o país uma enorme dificuldade com o ensino secundário, existindo vários estudos que apontavam para o facto de os alunos abandonarem o secundário para irem trabalhar, era evidentemente necessário estender este tipo de apoios. Há vários estudos, feitos na altura, sobre os fatores explicativos o elevado abandono precoce. Recordo-me bem de um deles, o da professora Maria das Dores Guerreiro. No seu estudo eram muito evidentes dois factores. Um relativo às condições económicas das famílias, outro relativo àquilo que podemos chamar de ausência de adulto na vida dos jovens. A ausência de adulto é uma coisa muito impressionante, não é? Como é que há jovens que permanecem na escola (onde há tantos adultos) tantos anos, aí passam a maior parte do seu tempo de vida e é possível não terem recebido a atenção suficiente? O que se passa para haver milhares e milhares de jovens, não é um ou outro, são milhares, que abandonam com a sensação de não terem tido condições ou não ter havido um acompanhamento?

Tive a sorte de fazer parte de um governo em que o discurso sobre a educação não foi uma mera retórica, foi de facto uma prioridade e todos os meios financeiros e outros, políticos também, foram dados para que se combatesse de uma forma eficaz o abandono e o insucesso. E os resultados mostram, de facto, com êxito. Não terá sido apenas devido à ASE, houve outras medidas, contudo, a ASE foi muito importante.

**Muito obrigada pelo seu testemunho, vai enriquecer, certamente, o meu estudo.**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AO DIRETOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

---

Esta entrevista destina-se a colher a opinião informada do Diretor da Escola Secundária de Trajano, sobre a política de Ação Social Escolar (ASE), em geral, e das Bolsas de Mérito (BM), em particular, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

---

### OBJETIVOS:

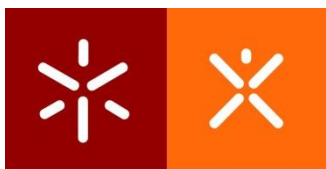
1. Colher a opinião do diretor da Escola Secundária de Trajano, sobre as opções de política educativa recente, no que se refere à Ação Social Escolar – ASE, em geral, e às Bolsas de Mérito – BM, em particular;
2. Percecionar as expetativas do diretor da Escola Secundária de Trajano relativamente ao impacto esperado da implementação das medidas referentes à ASE, em geral, e às BM, em particular;
3. Colher a opinião do diretor sobre os efeitos sentidos pelos destinatários individuais (estudantes e famílias);
4. Analisar a perceção do diretor relativamente à Ação Social Escolar como um dos principais instrumentos da política educativa de discriminação positiva;
5. Compreender o efeito que a escola tem no desempenho escolar dos estudantes;
6. Indagar sobre o impacto dos processos de liderança no desempenho escolar dos estudantes;
7. Procurar perceber a missão estratégica da escola;
8. Averiguar sobre o significado atribuído ao mérito escolar.

---

### QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. Como define a missão estratégica da escola que dirige? Quais as principais prioridades?
2. As BM constituem uma medida de apoio socioeducativo importante. Na sua perspetiva, qual o impacto das BM na vida dos estudantes?
3. Em 3 de setembro de 2007, a então Ministra da Educação, em conferência de imprensa, comunicou ter alargado a possibilidade de acesso às BM a famílias de baixos rendimentos, ainda que não abrangidas pela ASE. Como foi acolhido, na escola que dirige, esse alargamento?
4. Que contributos acredita terem resultado daquele apoio para a trajetória de sucesso dos estudantes abrangidos?
5. Considera que a BM constituiu um fator determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso que, segundo a literatura consultada, seriam estatisticamente improváveis?

6. Que outros fatores considera importantes no desenvolvimento do desempenho escolar dos alunos provenientes de famílias mais carenciadas do ponto de vista económico, social e cultural?
7. Em que medida considera que a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso dos estudantes oriundos de famílias de mais baixos recursos?
8. Como reagiu à implementação das medidas das BM?
9. Enquanto diretor da Escola Secundária de Trajano, como avalia a evolução da atribuição das BM na sua escola?
10. Como perspetiva a necessidade da continuidade de uma política de apoio social às famílias e aos estudantes?
11. De que forma é que as medidas relativas à ASE contribuíram para o reforço do sentido de missão desta instituição, enquanto escola pública?
12. Em que é que a sua liderança influenciou a melhoria nos desempenhos escolares?
13. E as lideranças intermédias? Qual a sua função e importância na melhoria dos desempenhos escolares?
14. Na sua perspetiva, qual o efeito que a instituição escolar tem no desempenho de sucesso dos estudantes? (Especificar os níveis: por exemplo, ao nível da constituição de turmas, da gestão da disciplina, nas práticas colaborativas/individuais de trabalho docente, no tipo de metodologias de ensino-aprendizagem, etc.)
15. Se fosse um decisor político, que medidas implementava na ASE? E em relação às BM?
16. Na sua perspetiva, qual o significado que a escola pública deve atribuir ao mérito académico?
17. Até que ponto o culto do mérito individual pode induzir comportamentos centrados no individualismo, performatividade, competitividade?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## ENTREVISTA AO DIRETOR DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

---

Transcrição da entrevista

31 de maio de 2012

---

Mestre em Administração Escolar

Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária de Trajano de 1998 a 2009

Diretor da Escola Secundária de Trajano desde 2009

---

Esta entrevista destina-se a colher a opinião informada do Diretor da Escola Secundária de Trajano, sobre a política de Ação Social Escolar (ASE), em geral, e das Bolsas de Mérito (BM), em particular, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-lhe autorização para gravar e publicar a entrevista.

**Como define a missão estratégica da escola que dirige? Quais as principais prioridades?**

- Garantir o acesso a ofertas educativas de qualidade e adequadas à procura dos alunos e das famílias, assegurando a equidade no acesso e no sucesso.

**As BM constituem uma medida de apoio socioeducativo importante. Na sua perspetiva, qual o impacto das BM na vida dos estudantes?**

- Parece-me que a BM produz diversos impactos relevantes. Os de natureza económica são evidentes. Na população alvo a que se dirigem, o ingresso de rendimento que representam em economias familiares muito frágeis é significativo. As prestações da BM são em muitos casos equivalentes ao rendimento líquido mensal dos pais derivado de um salário mínimo. Nessas famílias, ao rendimento do trabalho dos pais, acresce o rendimento do trabalho dos filhos - que é estudar. Em termos simbólicos, isto significa uma mensagem social clara. Significa a valorização social da melhoria das qualificações escolares dos jovens, dos cidadãos em formação. Significa que o país, através do Estado e das políticas públicas valoriza a educação como um investimento. Estudar é importante para os indivíduos singularmente considerados, mas também para as suas famílias e para a sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento social e humano. Por outro lado, possibilita-se a construção de um estatuto no grupo familiar – o do contribuinte líquido para a economia familiar - que antes era frequentemente procurado e apenas obtido através do ingresso precoce no mundo do trabalho. Numa esfera mais individual, a BM representará também, para a maioria dos alunos, o reconhecimento e a recompensa da superação de condições de partida mais desfavoráveis para o sucesso escolar. Aliás, ela pode ser decisiva para esse sucesso, na medida em que facilite o acesso a meios complementares de apoio ao estudo (livros, internet, computador, acesso a bens culturais, etc). Por outro lado, retirados os efeitos de alterações normativas, as análises internas parecem apontar um efeito de emulação e de superação individual, na medida em que o volume de alunos em condições de beneficiar da BM tende a aumentar em cada *coorte*, à medida que progride nos anos escolares do ensino secundário.

**Em 3 de setembro de 2007, a então Ministra da Educação, em conferência de imprensa, comunicou ter alargado a possibilidade de acesso às BM a famílias de baixos rendimentos, ainda que não abrangidas pela ASE. Como foi acolhido, na escola que dirige, esse alargamento?**

- Conscientes das características dominantes da população discente desta Escola, os alargamentos da base de alunos elegíveis para o programa das BM, foi sempre potenciado de forma pró-ativa. Isto é, mais do que aguardar candidaturas ou requerimentos, a Escola adotou sempre estratégias de comunicação e difusão muito abrangentes, aliadas a levantamentos sistemáticos, pelos serviços, de todos os alunos em condições de beneficiar da medida e chamada de atenção aos alunos e às famílias que não as haviam requerido. Assim, esse alargamento constituiu mais uma oportunidade de amplificar o efeito junto de uma maior franja da população discente e respetivas famílias. Como é óbvio, esse alargamento foi também recebido pelos novos destinatários com entusiasmo e como um estímulo adicional de motivação para o seu trabalho escolar.

**Que contributos acredita terem resultado daquele apoio para a trajetória de sucesso dos estudantes abrangidos?**

- Julgo que houve um notório progresso de ambição de percursos escolares mais longos, de acréscimo de qualificações, com mais alunos, mesmo dos Cursos Profissionais a concorrer e a ingressar no Ensino Superior Público (que é aquele que conseguimos monitorizar). Por outro lado, esses alunos tiveram, sem dúvida melhores condições materiais para aceder aos recursos do conhecimento, e beneficiaram de um ambiente familiar mais incentivador do sucesso escolar.

**Considera que a BM constituiu um fator determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso que, segundo a literatura consultada, seriam estatisticamente improváveis?**

- Creio que sim! Em inúmeros casos ele terá mesmo sido determinante para a construção de trajetos de qualificação mais longos. Pelo que sabemos, embora não existam dados estatísticos sistematizados que nos permitam comparações mais aferidas, o volume e a percentagem de alunos da Escola de [Trajano] apoiados pela ASE que prosseguiram para o Ensino Superior é invulgarmente alto, em correlação direta com a taxa também invulgarmente elevada de alunos que usufruíram da BM. Contudo, devo sublinhar que acredito que isso não foi apenas potenciado pelo reforço do apoio material que a BM representou para eles, mas, também, pelo reforço simbólico, carreador de mais motivação, mais autoconfiança, mais crença na rutura com um destino de reprodução social das histórias de vida dos pais.

**Que outros fatores considera importantes no desenvolvimento do desempenho escolar dos alunos provenientes de famílias mais carenciadas do ponto de vista económico, social e cultural?**

- Na linha do que referi na questão anterior, os fatores simbólicos e emocionais, que instigam confiança e vontade de vencer são muito frequentemente determinantes. Em alunos provindos de famílias de baixos recursos, é menos frequente e muitas vezes insuficiente, o estímulo que vem de dentro da família. Na verdade, o traço comum dessas famílias, e, aliás, da maioria das outras, são as baixas qualificações. Mesmo nos casos em que há histórias de vida dos pais mais ou menos bem sucedidas em termos económicos, esse sucesso raramente teve que ver com as qualificações escolares. Assim, as escolas e a sociedade devem colocar grande atenção e esforço no incentivo a esses alunos. Como digo frequentemente, a escola tem que estar atenta ao contexto em que opera e dar uma resposta capaz tendo presente que o contexto é uma realidade mas não é uma fatalidade. Por outro lado, mesmo com este tipo de apoios compensatórios, não fica tudo resolvido. Fora dos apoios sociais escolares, ficam ainda muitas famílias que estão muito longe de viver em situação de desafogo económico. Por outro lado, os apoios sociais (escolares e outros) não garantem a equidade nas condições de acesso e sucesso educativo, elas atenuam as desigualdades, mas, ainda assim a esse tipo de alunos são exigidos maiores sacrifícios e maiores esforços. Nessa linha, considero que a Escola, enquanto instituição, deve dotar-se dos meios, das condições materiais e humanas de forma a

permitir que esses alunos possam fazer das instalações das escolas o seu local privilegiado de trabalho, onde tenham acesso aos recursos educativos, aos bens culturais, ao conforto e à qualidade do ambiente de trabalho que não têm em casa. Assim, a escola, além de cuidar da qualidade do tempo letivo, deve também organizar-se para proporcionar e garantir a qualidade do restante tempo que o aluno possa e queira passar na escola.

**Em que medida considera que a diferenciação positiva pelo mérito escolar é determinante na construção de trajetórias escolares de sucesso dos estudantes oriundos de famílias de mais baixos recursos?**

- As famílias de baixos recursos são também, tipicamente, famílias de baixas qualificações escolares. Nessas famílias é frequente a existência de um clima pouco gerador de uma forte vinculação à escola. Ora, quando um jovem apresenta uma vinculação fraca à educação escolar, baixa persistência, baixa resiliência a ocorrência de insucessos escolares pode ser fatal. Pelo contrário, o sucesso e o incentivo ao sucesso, com medidas de diferenciação positiva, tende a reforçar a vinculação à escola, substituindo com eficácia a ausência ou insuficiência de estímulos internos (do indivíduo) ou do seu meio familiar ou do seu meio social próximo (amigos, vizinhos).

**Como reagiu à implementação das medidas das BM?**

- Como ficou claro pelas respostas anteriores, as medidas relacionadas com as BM foram uma ajuda determinante para o nosso trabalho e para as nossas estratégias comunicacionais de valorização da educação escolar junto da comunidade local. Elas evidenciaram, ou até, credibilizaram o discurso que insistentemente fizemos junto das famílias quanto à importância da qualificação e do sucesso escolar de todos, independentemente da sua condição de recursos. Num registo muito básico, qualquer pessoa percebe que quando uma sociedade, um país, através do Estado, reconhece e valoriza financeiramente o mérito escolar dos mais desfavorecidos é porque lhe dá valor. E se a sociedade dá valor a esse mérito, qualquer um percebe que esse mérito tem valor social e individual. A recompensa externa tem um efeito poderoso e ele é ainda mais poderoso naqueles em que a capacidade de recompensa (ou gratificação) interna esteja mais diminuída por trajetos de vida difíceis. Ora, no meio em que exercemos a nossa atividade, ao longo destes anos, fomos sendo confrontados com muitas histórias de vidas difíceis, transbordantemente difíceis e justificativas de percursos escolares falhados. Assim, cada caso bem sucedido de rutura com um destino de reprodução social é sentido como uma vitória.

**Enquanto diretor da Escola Secundária de Trajano, como avalia a evolução da atribuição das BM na sua escola?**

- A evolução tem sido positiva. Em cada nova coorte de alunos que entram no secundário, à medida que progridem nesse nível de escolaridade, parece aumentar o número de bolseiros. Ora isso está a ocorrer entre os que usufruem de contextos menos favoráveis. Assim, parte dessa evolução parece relacionada com de emulação saudável em que a busca não é a da superação do outro, mas a da superação de si próprio, para alcançar os requisitos de desempenho escolar que a BM exige. Por outro lado parece-me que poderá ser explicada também pelo desenvolvimento de um esforço contínuo para igualar outros de idêntica condição que os precederam. Por vezes familiares próximos, vizinhos, amigos. A existência de casos próximos e conhecidos de sucesso, tornados mais visíveis nos círculos de relações sociais do aluno pela BM, é um exemplo poderoso e concreto da possibilidade real que tem de alcançar um percurso semelhante.

**Como perspetiva a necessidade da continuidade de uma política de apoio social às famílias e aos estudantes?**

- A realidade social do nosso país continua marcada por profundas desigualdades de oportunidades. Mais do que a pobreza, a desigualdade tende a impedir o desenvolvimento social e humano dos indivíduos e das sociedades. As políticas públicas promotoras do desenvolvimento têm,



por isso, que privilegiar o combate à desigualdade. Assim, por exemplo, faz todo o sentido o Estado premiar o mérito escolar dos alunos oriundos das famílias mais desfavorecidas, tal como as famílias mais favorecidas tendem a fazê-lo aos seus filhos com os seus próprios recursos. Ainda que para tal houvesse recursos, faria menos sentido distribuir bolsas de mérito a todos os que apresentam bom rendimento escolar. Essa aparente igualdade serviria apenas para manter ou até aprofundar a desigualdade. Por outro lado, convocando o conceito da equidade, é absolutamente imprescindível continuar e, se possível, alargar a base de incidência deste tipo de políticas públicas dado que as condições de recursos têm ainda limites muito baixos, deixando fora dos apoios muitas famílias de baixa condição económica.

**De que forma é que as medidas relativas à ASE contribuíram para o reforço do sentido de missão desta instituição, enquanto escola pública?**

- As medidas ASE e as restantes medidas de apoio social público (como a bonificação do abono de família pela frequência do secundário), conferiram maior sentido e consistência a uma mensagem que procuramos difundir – a da relevância da educação escolar. Enquanto escola pública esta mensagem ganha um sentido particular – o da relevância da educação escolar para TODOS. Uma relevância que tem um sentido individual, que o estado procura garantir, mas que transporta também um sentido de benefício coletivo, uma solidariedade e um compromisso com as novas gerações e com as famílias de menos recursos, assente na crença de que todos beneficiarão de que não se prescinda de ninguém. Naturalmente, nenhuma destas ideias colhe se não for acompanhada de instrumentos de integração dos mais marginalizados, de apoio aos mais desfavorecidos e de promoção da igualdade de oportunidades.

**Em que é que a sua liderança influenciou a melhoria nos desempenhos escolares?**

- Não sei. Não é algo que se possa medir, nem terá grande utilidade fazê-lo. A responsabilidade era a de passar uma mensagem e de estimular um trabalho coletivo orientado para os seus desideratos. A exigência era a perseverança, a resistência e a continuidade desse trabalho ao longo do tempo. A evolução faz-se ocasionalmente por saltos proporcionados por condições virtuosas de contexto mas, na maior parte do tempo, o progresso através de desenvolvimentos incrementais muito pequenos. No caso das BM e dos seus efeitos, pudemos observar evidências disso. Aliás, tal como em tudo o resto, os progressos não são lineares e sempre positivos, há oscilações, há retrocessos, há casos mal sucedidos. Contudo, o papel das lideranças é manter o rumo, a motivação das equipas de trabalho e a crença nos resultados desse trabalho mesmo quando parecem distantes ou difíceis de alcançar. Nos últimos anos, os desempenhos escolares dos alunos abrangidos pela ASE e, em particular, a parte deles que é puxada pelos alunos BM parece dar razão a esta visão.

**E as lideranças intermédias? Qual a sua função e importância na melhoria dos desempenhos escolares?**

- As lideranças intermédias, em particular os DT, enquanto líderes formais, e todos os docentes que se assumem como líderes pedagógicos (ainda que não formais ou informais) das equipas pedagógicas e/ou dos grupos/turmas de alunos são fundamentais. O trabalho de proximidade só está ao alcance deles. As ações ao nível da organização só ganham uma eficácia abrangente quando são complementadas pelas ações individuais capazes de reproduzir, amplificar e personalizar a mensagem para cada destinatário individual – aluno, pai, mãe. É no contacto do dia a dia, em cada aula, em cada momento de ensino e aprendizagem, em cada processo de avaliação, que pode ser feito o reforço externo do sentido de relevância da educação escolar. Não sendo feito, resta a vontade interna de cada aluno e os reforços que lhe são proporcionados pelos pares e pelas famílias, mas se esses forem escassos ou estiverem a fraquejar, então restam os professores e os Diretores de Turma. Por isso é tão importante a sua função...

**Na sua perspectiva, qual o efeito que a instituição escolar tem no desempenho de sucesso dos estudantes? (Especificar os níveis: por exemplo, ao nível da constituição de turmas, da gestão da disciplina, nas práticas colaborativas/individuais de trabalho docente, no tipo de metodologias de ensino-aprendizagem, etc.)**

- Julgo serem relevantes duas ordens de aspetos. Os relacionados com a organização do ensino e da aprendizagem: a planificação de ofertas formativas diversificadas e ajustadas às necessidades das famílias e do meio envolvente; a organização de matrículas informadas (escolhas de cursos, disciplinas, etc); a constituição de turmas equilibradas, dotadas de suficiente diversidade de origem geográfica, social, género, desempenho escolar, etc., mas também de algumas afinidades, como por exemplo, percurso escolar partilhado; a afetação de docentes/formadores adequados à disciplina/formação pretendida; a cuidada organização do tempo letivo (horários das aulas) e do tempo passado na escola, zelando pela sua qualidade, pela garantia das melhores condições para o seu uso, pela existência de recursos, de atividades e de oportunidades para conferir valor e relevância ao tempo passado na escola; e, finalmente, a oferta de boas condições ambientais (salas de aula, equipamento didático, espaços de estudo). Por outro lado, temos os aspetos simbólicos relacionados com aquilo a que vem chamando o clima de escola, isto é, todos os processos de interação humana que enformam a atividade desenvolvida na escola enquanto organização e sistema social de relações. As formas de convivência, os sistemas de regras formais, não formais e informais. As dinâmicas de partilha, de entreajuda, de diálogo e de acesso às pessoas e aos recursos. E, finalmente, o envolvimento nas tomadas de decisão, na corresponsabilização e no desenvolvimento de um sentimento de pertença. Julgo que ambos os tipos de aspetos têm influência no desempenho dos estudantes. Embora de formas e com efeitos distintos, mais agudos e localizados no tempo uns, mais ligeiros e mais perenes outros. Em qualquer caso, é sempre mais simples e direto intervir sobre o de natureza organizativa (embora nem sempre fácil) do que sobre os de natureza mais simbólica. Todavia, nesta área, os efeitos são frequentemente muito poderosos e, para o bem e para o mal, dotados de uma grande inércia de movimento. Isto é, instalado um clima de escola positivo ele tende a gerar efeitos positivos que se prolongam para além daquilo que o foi motivando. Por outro lado, instalado um clima de escola negativo, torna-se necessário combater os seus efeitos negativos muito para além da extinção das suas causas. Assim, creio que quando o aluno ingressa numa escola com dinâmicas de sucesso, tende a ser arrastado nessa corrente, a envolver-se e a concorrer para ela, dando-lhe força, mesmo depois de nela ter feito o seu trajeto escolar.

**Se fosse um decisor político, que medidas implementava na ASE? E em relação às BM?**

- O contacto com a realidade das famílias mostra a necessidade de alargar a base de apoios sociais escolares, pelo menos ao atual escalão C. As medidas a tomar não significariam necessariamente mais despesas desde que houvesse força para romper com a espoliação anual das famílias e do estado associada à política sobre manuais escolares. Por outro lado, deveriam ser exigidas contrapartidas mais efetivas de combate ao desperdício dos recursos públicos concedidos a título de apoios sociais escolares, por exemplo, no domínio da assiduidade. No que diz respeito às BM, alargada a base de abrangência, pelo menos até ao escalão C, poderia ser ponderada a diferenciação do valor, que em função da condição de recursos, quer em função do desempenho académico.

**Na sua perspectiva, qual o significado que a escola pública deve atribuir ao mérito académico?**

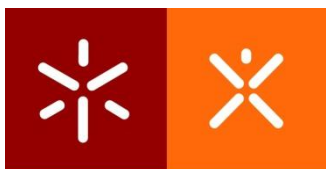
- O mérito académico deve ser relevado como evidência de superação individual em resultado do compromisso de cada um procurar melhorar continuamente.

**Até que ponto o culto do mérito individual pode induzir comportamentos centrados no individualismo, performatividade, competitividade?**

- Se o enfoque for na superação de si próprio e não na superação do outro esses riscos serão minimizados. A existência de um sentido de compromisso coletivo, de entreajuda, de auxiliar os outros

como forma de melhor conhecer as capacidades próprias. Naturalmente que os aspetos concorrenciais e de competição podem sempre emergir, contudo a aprovação/reprovação social generalizada que mereçam é que ditarão a sua relevância. As BM são um exemplo de um instrumento de reconhecimento do mérito que não é concorrencial, pelo contrário, está ao alcance de todos os que atingirem aquele nível de desempenho. O culto do mérito individual pode ser inclusivo, desde que exista um reconhecimento do valor de todos os esforços individuais de melhoria.

**Muito obrigada pelo seu testemunho, vai enriquecer, certamente, o meu estudo.**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

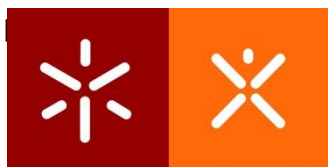
Esta entrevista destina-se a colher a opinião de seis alunos da Escola Secundária de Trajano, beneficiários da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o seu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

### OBJETIVOS:

1. Analisar a perceção do aluno sobre o seu percurso escolar;
2. Entender a visão de si próprio enquanto aluno;
3. Compreender a influência da escola na sua trajetória escolar;
4. Analisar as suas expetativas para o futuro;
5. Compreender o impacto da BM no seu percurso escolar;
6. Indagar sobre a influência da família ao longo da vida do estudante.

### QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste bom aluno?
2. Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?
3. Consideras-te um aluno de mérito? Porquê? Em que áreas?
4. O que é para ti a BM?
5. A BM foi obtida por acaso ou empenhaste-te para a conseguir?
6. Se não tivesses BM continuarias a estudar?
7. Na tua perspetiva, que contributos teve, ou tem, a BM no teu percurso académico?
8. O que fizeste ao dinheiro da BM?
9. Quais as tuas expetativas para o futuro? Quando acabares o 12º ano vais trabalhar? Ou vais estudar? Em que área/universidade?
10. Até hoje em que é que a escola contribuiu para o teu sucesso? Especificar (importância da turma, dos professores, dos projetos/clubes, dos amigos, etc.)
11. Que tipo de apoio recebes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente? Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?
12. Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## ENTREVISTA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

Transcrição da entrevista da aluna E<sub>1</sub> – Ana<sup>169</sup>

29 de maio de 2012

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 19 anos

Ano de Escolaridade: 11º ano

Curso: Técnico de Recepção

Média de acesso à BM: 17,16 valores

Média no 11º ano: 17,17 valores

Habilitações do pai: 4º ano

Habilitações da mãe: 4º ano

Esta entrevista destina-se a colher a tua opinião como aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o teu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-te autorização para gravar a entrevista e comprometo-me a manter o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas.

**Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste boa aluna?**

-Ehhh... o meu percurso escolar tem sido bom. Ehhh... inicialmente não era assim grande aluna, mas com o tempo fui, fui tomando a consciência de que ser boa aluna ia ser bom para mim, para o meu futuro e por isso comecei a estudar e a tirar boas notas, então foi mesmo por isso.

**Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?**

-Não, estou a pensar, isso sim, em iniciar-me no voluntariado, mas ainda não tenho bem a certeza.

**Consideras-te uma aluna de mérito? Porquê?**

<sup>169</sup> Atribuímos um nome fictício à aluna para manter o anonimato e a confidencialidade

-Sim, considero-me isso porque, por causa dos meus resultados e também porque me empenho para isso.

**Em que áreas?**

-Gosto da parte técnica do meu curso, eh...h...

**Estás num curso de...**

-Técnico de Receção.

**O que te levou a escolher esse curso?**

-Porque é uma área de serviços e eu gosto da área de serviços, burocracia, para mim gosto. Então foi esse o motivo que me levou a escolher Receção. E depois cheguei cá e também vi que tinha a parte de turismo que é uma área que também gosto.

**Tu és uma aluna beneficiária da BM. O ano passado tiveste BM?**

-O ano passado não. Tive há dois anos, porque eu repeti o 10º ano

**Mas nesta área de Receção ou noutra?**

-Não, não, noutra área, mudei de curso.

**O que é a BM para ti?**

-A BM é uma ajuda para quem tem menos possibilidades de estudar e e...

**A BM foi obtida por acaso ou empenhaste-te para a conseguir?**

-Eu inicialmente no 9º ano não sabia. Ninguém me tinha dito nada. Só no fim do ano é que me disseram que podia concorrer à BM. Explicaram-me, eu fiz a minha média, a minha média deu tinha escalão e eu concorri à BM.

**E a seguir empenhaste-te para continuar a ter?**

-Sempre, sempre.

**A BM é importante para o teu percurso académico? Que efeitos teve ou tem? Estudas por causa disso?**

-Não, estudo para benefício próprio. Eu acho que devo estudar porque hoje em dia, devido à situação em que o país está, é uma mais-valia para arranjar emprego e isso é o motivo mais forte que eu tenho para tirar as notas que tenho.

**Como vês então a BM nesse teu percurso?**

-A BM é uma ajuda que, ou seja é um benefício por ter as notas que tenho.

**É como um prémio? Tu vês isso como um prémio?**

-Exatamente, é a contrapartida daquilo que eu, que eu fiz.

**O que fizeste com o dinheiro da BM?**

-Guardei, porque eu ainda não sei se vou continuar a estudar ou se vou, ou se vou trabalhar, não sei, tenho a ideia de ir trabalhar, parar e depois ingressar na universidade e a BM é uma mais-valia para ingressar na universidade, pois os meus pais não têm grande poder financeiro e então...

**Vais-te socorrer da BM... Pronto então já que falaste que não sabes o que vais fazer era o que eu te queria perguntar a seguir, que expectativas tens para o futuro, ficas com o 12º ano, ires trabalhar, ires para a universidade?**

-Tenho a ideia de trabalhar durante 1 ano para ter mais verbas e depois ingressar na universidade.

**E em que curso, já pensaste?**

-Psicologia, psicologia. Área de Psicologia.

**E onde, já pensaste?**

-Talvez em Vila Real, por causa dos exames porque pede só português e é o local mais próximo de minha casa e... também por causa de ser... o exame só vale apenas 30% da nota e a média também é relativamente baixa...

**Eu sei, não faz parte do guião da entrevista, que tu estiveste a fazer, há pouco tempo, um estágio. Diz-nos onde estiveste e porque foste para lá.**

-Estive na Suécia durante um mês e fui para lá porque achei que era uma ótima oportunidade quer a nível pessoal quer profissional. A nível pessoal porque se contata com novas culturas, coisas diferentes e acaba-se sempre por crescer mais um bocadinho, ter uma mentalidade mais aberta por assim dizer. A nível profissional porque é uma mais-valia para o nosso currículo, isso foi a razão mais forte que me levou a ir, foi mesmo por causa do currículo que é muito importante mesmo.

**Tiveste todos os apoios necessários para isso, financeiros...?**

-Exatamente, exatamente, todos os apoios.

**Em que empresa estiveste?**

-Estive num hotel, o hotel onde fiquei a estagiar situava-se no centro de Estocolmo.

**Maravilha!**

-É verdade.

**Parabéns!**

**Olha, até hoje em que é que a escola contribui para o teu sucesso? os professores, a própria escola, o diretor de turma, os projectos, os clubes...**

-A maneira como lidam connosco, a maneira como nos ajudam quando sentimos alguma dificuldade que nos ajudam, a maneira como nos põem à vontade, como...basicamente é isso.

**Sentes-te bem, sentes-te à vontade na escola?**

-Exatamente.

**Tu vieste de que escola?**

-Vim da Escola Secundária Martins Sarmiento.

**Ah! vieste da Martins Sarmiento, então vistes para aqui porquê?**

-Porque mudei de curso e... procurei e em Guimarães não havia cursos que eu gostasse muito e este foi um curso que me chamou a atenção, inicialmente vinha para outro mas sei que ele fechou.

**Qual era?**

-Assistente de Arqueólogo porque eu gosto muito de ciências de investigação mas como fechou, serviços é a minha outra opção.

**Que tipo de apoio recibes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente? Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?**

-A minha mãe ehhhh... basicamente ehhhh... não...ela sabe que eu me empenho e então ehhhh... Não me pergunta pela escola nem nada porque ela sabe que eu tiro boas notas. O meu pai, o meu pai ehhh... o meu pai ... é...aquele que faz tudo para me manter a estudar. Aliás a minha mãe é doente não pode trabalhar e o meu pai trabalha, trabalha fins de semanas e tudo para me manter na escola e caso vá para a universidade foi uma opção que ele escolheu também de fazer esse mesmo esforço porque ele não está cá, está fora e então é um esforço que os dois estão a fazer por mim.

**Portanto sentes-te apoiada?**

-Exatamente!

**Os teus pais que habilitações é que têm?**

-A minha mãe tem o 4º ano e o meu pai igual.

**Mas tu desde pequenina sentiste-te sempre apoiada nesse percurso escolar?**

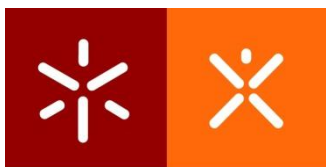
-Exatamente, a minha mãe sempre me disse que se eu quisesse continuar a estudar, o poderia fazer, só que após o 9º ano não continuaria. Só que a partir do 7º comecei a tirar melhores notas, decidi sempre ir para a universidade, sempre, entretanto mudei de curso vim para um curso profissional e tenho isso em mente ainda.

**Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?**

-É sentir-me bem comigo própria, porque quando eu não tenho sucesso não me sinto bem e torno a fazer de novo até ter conseguido o meu objetivo, porque quando eu tenho um objetivo tenho de o conseguir. E o meu objetivo, agora, é ir para a universidade tirar boas notas tirar um curso, licenciarme e é esse o objetivo, por isso é que me empenho da maneira que me empenho.



Muito bem Ana, obrigada. Estiveste muito bem  
Felicidades!



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## ENTREVISTA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

Transcrição da entrevista da aluna E<sub>2</sub> – Maria<sup>170</sup>

30 de maio de 2012

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 18 anos

Ano de Escolaridade: 12º ano

Curso: Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas

Média de acesso à BM: 17,85 valores

Média no 12º ano: 18 valores

Habilitações do pai: (Falecido)

Habilitações da mãe: 9º ano

Esta entrevista destina-se a colher a tua opinião como aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o teu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-te autorização para gravar a entrevista e comprometo-me a manter o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas.

**Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste boa aluna?**

- Eh... Sim principalmente agora do 10º até ao 12º ano empenhei-me mais. Antes, realmente, eu era boa aluna mas não estudava tanto quanto agora, eram mais fáceis as coisas.

**Até ao 9º ano então tu não te empenhaste tanto nos teus estudos?**

-Não, sempre fui boa aluna desde o 6º ao 9º sempre tirei 5, mas não estudava, conseguia estar muito mais atenta nas aulas do que o que estou agora e então era mais fácil de interiorizar as coisas.

**Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?**

<sup>170</sup> Atribuímos um nome fictício à aluna para manter o anonimato e a confidencialidade

- Participo aqui no desporto escolar e durante as férias faço voluntariado mas não é nada que tenha o papelzinho a provar que faço, é mesmo voluntariado voluntário.

**Consideras-te uma aluna de mérito? Porquê?**

- Considero-me uma boa aluna agora de mérito não. É uma questão complicada, eu acho que o mérito somos nós que o fazemos e talvez eu considere que seja uma aluna de mérito por mim mesma. Eu empenho-me para atingir as coisas está aí o meu mérito, agora se as pessoas veem mérito em mim é complicado de dizer.

**Em que que áreas é que tu te sentes mais à vontade, que gostas mais?**

- Economia que é onde estou. Matemática que apesar de não me sentir muito à vontade também gosto e História.

**O que é para ti a BM?**

- A BM é um incentivo para que estudemos para que continuemos a lutar pelo nosso objetivo e para .ehhh, essencialmente é isso.

**Quando tiveste pela 1ª vez a BM?**

-Foi no 10º ano.

**A BM foi obtida por acaso ou empenhaste-te para a conseguir?**

- Na altura tive-a por acaso porque o empenho já vem de mim porque tenho pais em casa a dizer-me tens de estudar, tens de ir para a universidade e não é tens, eu quero ir, mas na altura disseram-me que podia ter acesso à BM e então candidatei-me.

**Se não tivesses BM continuarias a estudar?**

- Sim, sim.

**Na tua perspetiva, que contributos teve, ou tem, a BM no teu percurso académico?**

- Ahhh ... é assim, contribuiu para o meu empenho, porque no 10º ano se foi por acaso no 11º eu lutei para que voltasse a ter e é um incentivo para o futuro também.

**O que fizeste ao dinheiro da BM?**

- Neste momento está no banco porque se nós fizemos as contas, a universidade que quero frequentar as propinas são 1015 euros, acho eu, por ano, eu já recebi 3000 euros, ou seja o dinheiro da BM vai dar quase para pagar as propinas todas. É uma grande ajuda.

**Quais as tuas expetativas para o futuro? Quando acabares o 12º ano vais trabalhar? Ou vais estudar? Em que área/universidade?**

- Economia na faculdade do Porto.

**Até hoje em que é que a escola contribui para o teu sucesso? os professores, a própria escola, o diretor de turma, os projectos, os clubes...**

- Os professores, principalmente aqueles que nos acompanham fora da aula. Aqueles que nos ajudam na aula que nos ensinam mas aquelas que param quando estamos piores numa fase menos boa e veem falar connosco nos incentivam e nos dão conselhos. Isso é muito bom porque a minha directora de turma do 10º ano ainda agora é como fosse minha directora de turma, porque continua a falar comigo a dar-me conselhos e isso tudo é muito bom. Os amigos também, porque tenho um trabalho que estou a zero e eles veem e ajudam e dão conselho e ideias. a minha mãe está sempre lá. E essencialmente é isso.

Eu gosto do ambiente desta escola, não é, por exemplo se fossemos comparar com a Chico de Holanda, eles lá lutam mais para estarem melhor vestidos do que para terem melhores notas e aqui nesta escola há concorrência há muita concorrência, eu noto isso, mas dá-nos força para... aí está a concorrência. Estás a competir, então também compito, então também é uma ajuda

**Que tipo de apoio recibes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente? Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?**

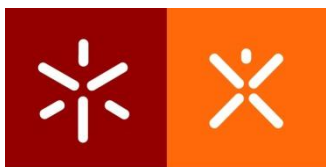
- Só tenho mãe. A minha mãe incentiva mas não é aquela pessoa que verifique se faço os TPC. Não verifica se faço os trabalhos, não verifica as notas dos testes, porque eu chego a casa e digo: Oh mãe eu tirei 19 ou tirei 18, então fica contente, mas sempre me deixou... eu fazer as coisas para aprender porque quando for para a universidade não vou ter a minha mãe para verificar se faço as coisas, então eu desde criança que ou faço por mim ou não faço. A minha mãe não está a ajudar. Mas quando peço ajuda ao meu padrasto, por exemplo, porque ele está licenciado em direito, agora tenho aulas de direito e ele ajuda-me muito mas sou eu que peço a ajuda não é ninguém que pede por mim. Então a minha mãe acho que optou por uma boa metodologia porque eu aprendi a fazer as coisas por mim e isso é muito bom.

**Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?**

- É o sonho, eu acho que a sonharmos empenhamo-nos e então eu sei lá... eu quero mesmo ir para a faculdade do Porto, eu quero mesmo chegar lá e então tenho que estudar para isso e pronto eu acho que é mais o sonho. Se sonharmos e nos empenharmos conseguimos.

**Muito bem Maria, obrigada. Estiveste muito bem**

**Felicidades!**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## ENTREVISTA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

---

Transcrição da entrevista da aluna E<sub>3</sub> – Vera<sup>171</sup>

30 de maio de 2012

---

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 16 anos

Ano de Escolaridade: 10º ano

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média de acesso à BM: 5 valores

Média no 10º ano: 18,29 valores

Habilitações do pai: 9º ano

Habilitações da mãe: 9º ano

---

Esta entrevista destina-se a colher a tua opinião como aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o teu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-te autorização para gravar a entrevista e comprometo-me a manter o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas.

**Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste boa aluna?**

- Sim, eu considero que sim.

**Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?**

- Não, clube ou associação não, mas toco guitarra e assim, não sei se...

**Consideras-te uma aluna de mérito? Porquê? Em que áreas?**

- Sim. Ciências. Matemática, Biologia e Física e Química.

**O que é para ti a BM?**

---

<sup>171</sup> Atribuímos um nome fictício à aluna para manter o anonimato e a confidencialidade

- A BM é algo que premeia os alunos que se esforçam e que de certa forma conseguem boas notas, no entanto como só os alunos que têm escalão recebem, alguns alunos acabam também por não receber, não é, mas serve para premiar.

**A BM foi obtida por acaso ou empenhaste-te para a conseguir?**

- Sim já sabia porque quando andava no 8º ano a minha professora falou sobre isso, então se conseguíssemos talvez no 9º ano tivéssemos e esforcei-me para ter, mas não tive aquelas notas só por causa da BM.

**Se não tivesses BM continuarias a estudar?**

- Sim, sim.

**Na tua perspetiva, que contributos teve, ou tem, a BM no teu percurso académico?**

- Não o que eu penso é que a BM irá ajudar mais no futuro, agora neste momento acho que não é um grande contributo.

**O que fizeste ao dinheiro da BM?**

O dinheiro guardei-o porque acho que neste momento não é assim tão necessário, acho que vai ser mais necessário quando for para a universidade e tiver mais gastos. Estou a guardá-lo para aquela altura.-

**Quais as tuas expetativas para o futuro? Quando acabares o 12º ano vais trabalhar? Ou vais estudar? Em que área/universidade?**

- Eu gostava de entrar em medicina mas não sei se irei conseguir. Não é um objetivo mesmo só para entrar em medicina. Se conseguir entrarei se não entro noutra. É assim se fosse numa universidade mais perto seria melhor, mas se não conseguir será noutra.

**Até hoje em que é que a escola contribui para o teu sucesso? os professores, a própria escola, o diretor de turma, os projectos, os clubes...**

- Sim, acho que sim a forma como os professores ensinam, pode incentivar mais ou menos os alunos e também a turma. Por exemplo este ano estou numa turma melhor do que a do ano passado. É melhor assim sabendo que mais pessoas estudam e no fim todos tiramos boas notas. No fundo acaba por ser melhor do que se todos têm más notas e depois nós temos de estudar e isso é diferente.

**Há então uma entreaajuda?**

- Sim acaba por haver ajuda e se temos dúvidas tiramos com os colegas e assim acaba por ser mais fácil.

**Que tipo de apoio recibes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente? Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?**

- Sim eles interessam-se pelos meus estudos, a nível de habilitações que eles têm não têm muitas, então a nível de matéria não ajudam muito, mas preocupam-se e tentam saber quando são os testes, que notas tenho e isso acho que também é importante.

E sei que se algum dia não houver a possibilidade de eu continuar a estudar isso para eles será uma tristeza.

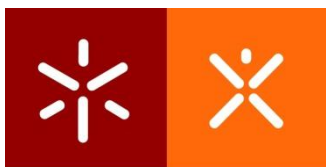
**Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?**

- Silêncio....

Eu tenho o objetivo de entrar na universidade, não é, então esse é um objetivo e por isso sei que necessito de ter boas notas, e eu própria gosto de ter boas notas e então esforço-me por isso.

**Muito bem Vera, obrigada. Estiveste muito bem**

**Felicidades!**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## ENTREVISTA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

Transcrição da entrevista da aluna E<sub>4</sub> – Cátia<sup>172</sup>

31 de maio de 2012

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 17 anos

Ano de Escolaridade: 10º ano

Curso: Técnico de Apoio à Gestão Desportiva

Média de acesso à BM: 4,21 valores

Média no 10º ano: 14,89 valores

Habilitações do pai: 4º ano

Habilitações da mãe: 4º ano

Esta entrevista destina-se a colher a tua opinião como aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o teu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-te autorização para gravar a entrevista e comprometo-me a manter o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas.

### Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste boa aluna?

- A algumas disciplinas, por que a outras não gostava muito da matéria ou eram muito entre aspas seca e não davam aquela pica para estudar, mas noutras sim considero-me uma boa aluna.

### Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?

- Pratico, jogo futsal. Às 3ª e 5ª tenho treino, às vezes tenho jogos quando é mais coisa... não sou federada, mas é mais ou menos para praticar desporto e coisa. Trabalho ao fim de semana. Vou agora começar a trabalhar em piscinas em Guimarães ser vigilante e de resto não tenho assim mais nada que me prenda, só a escola.

<sup>172</sup> Atribuímos um nome fictício à aluna para manter o anonimato e a confidencialidade



**Porque é que escolheste este curso de gestão desportiva, eras boa aluna, tinhas boa média, então Porquê um curso profissional?**

-Já vim do 9º ano e já vinha de profissional e não me deixaram optar.

**Ai tu vens de um CEF?**

-Sim e não me deixaram optar sem ser profissional e dos cursos que me chamaram mais à atenção foi este. Não está totalmente ligado ao desporto, quer dizer não dá para ser professora de educação física nem nada, mas é ligada ao desporto e eu gosto

**Consideras-te uma aluna de mérito? Porquê? Em que áreas?**

- Podia fazer melhor, sei que consigo fazer melhor mas sim. Gestão de instalações, matemática, projetos e educação física, práticas de educação, Tic, praticamente todas, só por exemplo organização e gestão não gosto, área de integração também não.

**O que é para ti a BM?**

- Acho que é mais uma ajuda que nos dão pelo nosso sucesso pelas nossas boas notas. Isso é bom para toda a gente. É sempre uma ajudinha que podemos guardar para ir para a universidade.

**A BM foi obtida por acaso ou empenhaste-te para a conseguir?**

- Não fiz tudo para a ter. As minhas notas eram suficientes para isso então tentei esforçar-me para a obter. E hoje continuo a esforçar-me e vou conseguir porque a minha média já passa de 14.

**Na tua perspetiva, que contributos teve, ou tem, a BM no teu percurso académico?**

- Em que é que me ajudou? É assim, para agora não me ajudou muito porque o dinheiro vai para o banco, mas um dia mais tarde se for para a universidade não dependo tanto dos meus pais.

**O que fizeste ao dinheiro da BM?**

- Meto-o no banco a render para depois poder investir.

**Quais as tuas expetativas para o futuro? Quando acabares o 12º ano vais trabalhar? Ou vais estudar? Em que área/universidade?**

- Se possível quero ir para o Porto para o ISMAE.

**Os teus pais têm possibilidade para tu continuares a estudar?**

-É assim, eu não queria dar essa carga aos meus pais até ao 12º ano já é bom. Agora para a universidade se me puderem ajudar muito bem se não cá me desenrasco pois eu já trabalho desde os 12 anos e para alguma coisa é.

**Que tipo de apoio recibes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente? Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?**

– Eles incentivam-me sempre, por exemplo quando venho cansada da escola eles dão-me o apoio e fazem-me sentir outra pessoa. Se me acontecer alguma coisa elas estão sempre comigo. Mesmo se quiser desistir elas próprios me incentivam para andar mais para a frente.

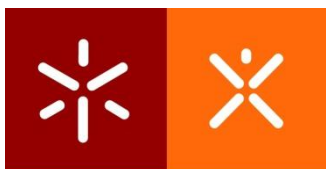
Os meus pais têm o 4º ano. A minha mãe queria estudar mas naquele tempo... O meu irmão só fez 7º ano, não queria estudar mais e foi para a Suíça. Agora anda a tirar um curso de línguas e arrepende-se não ter estudado.

**Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?**

- Acho que é o gosto pelo curso. Antes de entrarmos tínhamos uma perspetiva agora temos outra, é um curso para o futuro. Se conseguirmos ser licenciados dá um dinheirinho bom e temos facilidade de arranjar emprego. Acho que é bom.

**Muito bem Cátia, obrigada. Estiveste muito bem**

**Felicidades!**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## ENTREVISTA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

---

Transcrição da entrevista da aluna E<sub>5</sub> – Carla<sup>173</sup>

1 de junho de 2012

---

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 16 anos

Ano de Escolaridade: 11º ano

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média de acesso à BM: 18,42 valores

Média no 11º ano: 18 valores

Habilitações do pai: 6º ano

Habilitações da mãe: 9º ano

---

Esta entrevista destina-se a colher a tua opinião como aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o teu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-te autorização para gravar a entrevista e comprometo-me a manter o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas.

**Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste boa aluna?**

- Sim desde a primária tenho sido boa aluna tenho tido boas notas vim para cá já no 7º ano e a partir daí tudo foi mais exigente do que se estivesse noutra escola. Desde aí sempre fui boa aluna.

**Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?**

- Aqui na escola participo no clube de astronomia. Fora, sou membro de um grupo de jovens e catequista.

**Consideras-te uma aluna de mérito? Porquê? Em que áreas?**

---

<sup>173</sup> Atribuímos um nome fictício à aluna para manter o anonimato e a confidencialidade

– Sim eu tenho-me esforçado para isso principalmente porque eu quero. Quero mesmo ser o melhor possível para fazer o que eu quiser para quando tiver de fazer as minhas escolhas porque nós somos muito condicionados pelas nossas notas, então eu procuro isso e acho que sim considero-me uma aluna de mérito principalmente porque me esforço para isso.

Claramente ciências. Fui para o curso porque gosto muito. No futuro ainda tenho muitas dúvidas, acho que é uma decisão muito complicado mas na área das ciências da investigação talvez ou mesmo ou na saúde também interessa.

**O que é para ti a BM?**

- A BM é algo que se dá aos alunos e que ajuda os bons alunos que querem estudar e que não têm possibilidades de o fazer, isso ajuda bastante.

**A BM foi obtida por acaso ou empenhaste-te para a conseguir?**

- Sabia que existia porque tenho uma irmã mais velha que usufruiu da BM.

**Se não tivesses BM continuarias a estudar?**

- Tinha. Os meus pais também me apoiam muito nos estudos o meu pai mostra-se muito preocupado gosta que eu estude que tire boas notas. Eles preocupam-se muito com os meus estudos e a BM é uma ajuda muito grande.

**Na tua perspetiva, que contributos teve, ou tem, a BM no teu percurso académico?**

- É bom para eu continuar a estudar e aliviar um bocadinho a pressão dos meus pais para me pagarem os meus estudos. Os meus pais também me pagam algumas coisas e assim eu consigo guardar algum dinheiro que poderei gastar mais tarde quando as despesas forem maiores do que no secundário.

**O que fizeste ao dinheiro da BM?**

- Parte está numa conta minha e outra parte foi para pagar o material escolar e as coisas que vou precisando.

**Quais as tuas expectativas para o futuro? Quando acabares o 12º ano vais trabalhar? Ou vais estudar? Em que área/universidade?**

- Não faço ideia Não sei é muito complicado de escolher, eu acho que vai ser mesmo uma decisão difícil porque decide o resto das nossas vidas.

Eu acho que depois dos exames e das notas deles, acho que me vou concentrar mais em procurar aquilo que eu quero porque já vou ter uma noção das provas de ingresso e das médias. Os exames a verdade é que contam muito por isso acho que me vou concentrar mais no 12ºano para escolher o curso do que agora. Agora tenho adiado a escolha porque é mesmo difícil.

**Até hoje em que é que a escola contribui para o teu sucesso? os professores, a própria escola, o diretor de turma, os projectos, os clubes...**

- Tudo, a escola é uma rampa de lançamento para a faculdade e esta também, é para nos dar o conhecimento para sermos bons naquilo que fazemos. No futuro na nossa profissão o secundário é extramente importante para aprendermos porque mais do que no básico já temos as disciplinas que gostamos, são mais específicas orientadas para o que queremos. É principalmente para nos tornarmos bons naquilo que vamos fazer e nos formarmos como pessoas, porque aprendemos muitas coisas importantes na área da formação cívica que nos ajudam a tornarmo-nos melhor e a crescer um bocadinho.

**Com é a tua turma?**

- É pequenina muito boa e eu gosto muito. Nós estamos muito bem entre todos e é uma turma que se esforça para trabalhar e há aquele ambiente bom na sala, ninguém está ali assim...estamos atentos e trabalhamos mas também temos aquela parte de descontração com gente que manda piadas que não interferem com as aulas e torna o ambiente melhor. Nós ajudamo-nos uns aos outros e isso é muito bom. Somos apenas 17 e a turma quase se separou o ano passado que era muito mau.

**Que tipo de apoio recibes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente? Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?**

- Os meus pais procuram muito que eu estude e dão-me o apoio em tudo e não me pressionam para área nenhuma. Isso é muito bom porque eu posso escolher o que gosto.- A minha irmã é fundamental para mim porque ela é licenciada e ajuda-me mais. Os meus pais ajudam-me, apoiam-me mas a nível de matérias não tem possibilidade. O meu pai fez o 8º ano e depois desistiu da escola e deve ser por isso que me incentiva. Podia ter continuado e não quis. A minha mãe fez o 4ºano e nas Novas Oportunidades fez o 9º porque teve de ir trabalhar. Eles apoiam-me muito não me ajudam nas matérias mas suportam o trabalho que tenho que fazer. Quando ando aflita e eles são compreensivos nesse aspeto.

**Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?**

- Não sei.

**O que te move, o que te faz ter essa força?**

Eu queria fazer algo de bom de trabalhar bem nem que...mas não sei bem em quê. Eu quero mesmo quando for mais velha ter uma profissão e ser mesmo boa naquilo que faço, ajudando a área em que estou e queria mesmo mesmo isso. Acho que esse o fator que me move.

**Muito bem Carla, obrigada. Estiveste muito bem. Felicidades!**



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## ENTREVISTA A ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

Transcrição da entrevista do aluno E<sub>6</sub> – Nuno<sup>174</sup>

1 de junho de 2012

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 17 anos

Ano de Escolaridade: 12º ano

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média de acesso à BM: 17,85 valores

Média no 12º ano: 18 valores

Habilitações do pai: 6º ano

Habilitações da mãe: 9º ano

Esta entrevista destina-se a colher a tua opinião como aluno da Escola Secundária de Trajano, beneficiário da Bolsa de Mérito (BM) no ano letivo de 20011/2012, sobre o teu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

Peço-te autorização para gravar a entrevista e comprometo-me a manter o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas.

### Como tem sido o teu percurso escolar? Sempre foste bom aluno?

- Uma pergunta complicada stôra. Eu sempre fui um aluno razoável, bem um nível alto razoável.

### Para além da escola, participas em alguma atividade ou associação?

- Participo num grupo de jovens aqui da vila. Mas depois também tenho outras atividades aqui na escola. Faço parte do grupo de teatro, do grupo de voleibol, etc.

### Consegues conciliar isso tudo?

<sup>174</sup> Atribuímos um nome fictício ao aluno para manter o anonimato e a confidencialidade.

- Eu tento da melhor maneira possível.

**Consideras-te um aluno de mérito? Porquê?**

- Bem eu não sei bem qual é o conceito de um aluno de mérito, mas considero-me um bom aluno.

**De que áreas é que gostas mais?**

- Esse sempre foi o meu problema desde pequenino. Nunca consegui escolher aquelas áreas de que gosto mais porque tenho um gosto muito abrangente quer seja pelas artes quer seja pelas ciências. Mas se tivesse de escolher escolheria a área da biologia e da física e química por aí.

**O que é para ti a BM?**

- É uma ajuda monetária para ... ajuda os meus pais a comprar o meu material etc, porque é óbvio que se não tivesse a BM seria mais complicado.

**Se não tivesses BM continuarias a estudar?**

- Sim, a minha família é grande, ia ser complicado mas claro iria continuar a estudar.

**Na tua perspetiva, que contributos teve, ou tem, a BM no teu percurso académico?**

- Havia sempre aquele estigma e aquela ideia de que se tirasse menos de 14 não a teria e esse foi sempre o 1º patamar a atingir. Mas nunca tive grande dificuldade em o conseguir.

**O que fizeste ao dinheiro da BM?**

- Agora como estou no 12º ano e mesmo o ano passado tenho comprado os livros para preparação para os exames, para fazer exercício diferentes para fazer, basicamente e depois ajuda na compra de material escolar. Se preciso de ficar pela escola para fazer um trabalho, para tirar fotocópias para comprar um livro etc.

**Quais as tuas expectativas para o futuro? Quando acabares o 12º ano vais trabalhar? Ou vais estudar? Em que área/universidade?**

- Eu gostava de ingressar na universidade não é, gostava de medicina mas vamos ver se a média vais ajudar ou não. Para a UM.

**Que média tens neste momento?**

- De secundário por alto tenho 18,1. Agora vou repetir os exames do ano passado para melhorar.

**Até hoje em que é que a escola contribui para o teu sucesso? os professores, a própria escola, o diretor de turma, os projectos, os clubes...**

- Acho que a escola disponibilizou tudo o possível e o imaginário, mas a escola é só um edifício, quem está lá dentro e quem trabalha e estuda na escola é que faz a própria escola, Desde

funcionários a colegas a professores, à direcção, coordenadores da actividades, etc, todos ajudaram a formar aquela pessoa que eu sou agora. Ajudaram-me a formar tanto como pessoa como como aluno.

**Que tipo de apoio recibes do teu pai e da tua mãe? Incentivam-te ou para eles é indiferente?  
Como é que eles veem o teu percurso enquanto aluno?**

- Todo o apoio. Eles apoiam a 100% as minhas decisões. Sempre me incentivaram a estudar porque eles têm uma vida complicada e sabem que só com o estudo é que consigo um emprego e se for bom numa área tudo é mais fácil. Assim tenho 100% de empregabilidade. Tenho de ser o melhor numa área porque como dizia a minha professora de física e química o que não falta neste mundo é gente mediocre.

**Que habilitações têm os teus pais?**

-O meu pai o 6º e a minha mãe o 9º.

**A tua mãe fez o 9º ano como adulta?**

-Sim, eu incentivei os meus familiares a continuar a estudar pois se para mim é mais fácil arranjar emprego com um nível de escolaridade superior tentei transmitir isso na perspectiva deles e acho que eles acataram a minha opinião e vieram para o CNO para completar as suas etapas do percurso académico.

**Na tua opinião, qual é o fator mais determinante para o bom desempenho escolar?**

- Eu acho que foi ter um grupo muito forte quer a nível familiar que a nível de colegas e amigos que vêm comigo desde a pré-escola e que temos uma competição saudável entre nós. Tenho colegas muito bons alunos e acho que esse fator de ter sempre pessoas boas e estudiosas à minha volta me incentivou a querer ser melhor e não querer ficar para trás e me favoreceu. Foi o meu grupo de amigos

**Muito bem Nuno, obrigada. Estiveste muito bem**

**Felicidades!**









Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Inquérito por Questionário

Este inquérito insere-se num trabalho de investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

O Estudo visa perceber o impacto da atribuição das Bolsas de Mérito na vida dos estudantes.

Este inquérito tem fins meramente académicos e destina-se a ser tratado estatisticamente e de uma forma confidencial.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

### I. CARATERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

1. **Sexo:** Masculino ☐ 1 Feminino ☐ 2
2. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos
3. **Ano de Escolaridade:** 10º ano ☐ 1 11º ano ☐ 2 12º ano ☐ 3
4. **Qual o curso que frequentas?**
  1. Científico-Humanístico ☐ 1 de \_\_\_\_\_
  2. Profissional ☐ 2 de \_\_\_\_\_
5. **Refere o grau de importância que as seguintes razões tiveram na escolha do curso que frequentas:**

	Muito importante	Bastante importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Era bom aluno nas disciplinas desta área.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Esta área permite ingressar no curso superior que desejo.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Os meus pais influenciaram a minha escolha.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Os meus amigos também escolheram esta área.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Porque nesta área obtenho uma qualificação profissional.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Fiz testes vocacionais que me orientaram para esta área.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. Porque esta área me permite aceder aos cursos superiores com mais saídas profissionais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. Outra razão. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. **Alguma vez reprovaste?** Não ☐ 1 Sim ☐ 2 → **6.1** Em que ano ou anos de escolaridade? \_\_\_\_\_
7. **Em que ano(s) já usufruiste da Bolsa de Mérito?** 10º ano ☐ 1 11º ano ☐ 2 12º ano ☐ 3
8. **Em que Escola completaste o 9º ano?** \_\_\_\_\_
9. **Qual é a tua residência (freguesia)?** \_\_\_\_\_
10. **Com quem vives?** (podes responder a mais do que uma opção)
  1. Pai ☐ 1
  2. Mãe ☐ 2
  3. Irmãos ☐ 3 Quantos? \_\_\_\_\_
  4. Outro(s) ☐ 4 Quem? \_\_\_\_\_

**11. Indica as habilitações escolares dos teus pais (nível de escolaridade completo):**

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	
1. Não sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	
2. 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	
3. 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	
4. 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	
5. Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano)	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	
6. Ensino Superior. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	Qual? _____
7. Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	Qual? _____

**12. Indica a condição dos teus pais perante o trabalho:** (podes responder a mais do que uma opção)

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	
1. Exerce uma profissão (a tempo inteiro)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	
2. Reformado/a	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	
3. Ocupa-se das tarefas do lar (Doméstica)	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	
4. Desempregado/a	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	
5. Incapacidade permanente para o trabalho	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	
6. Exerce uma (ou mais) atividade(s) em <i>part-time</i>	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	
7. Outra situação. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	Qual? _____

**13. Descreve a situação profissional dos teus pais:**

Qual é (ou qual era, no caso de algum dos teus pais estar desempregado ou já ter falecido) a profissão principal do teu pai e da tua mãe? Identifica-a de forma completa (por exemplo, se algum deles for operário, refere em que ramo de atividade e que função desempenha).

**Pai** \_\_\_\_\_

**Mãe** \_\_\_\_\_

**14. Indica a situação profissional dos teus pais (atual ou última):**

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	
1. Patrão	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	
2. Trabalhador por conta própria/isolado	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	
3. Trabalhador em empresa familiar	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	
4. Assalariado/Trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	
5. Outra situação. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	Qual? _____

**15. Se algum deles for patrão, indica o número aproximado de pessoas que trabalham na empresa:**

	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Nº de trabalhadores da família	_____	_____
Nº trabalhadores não familiares	_____	_____

**II. PERCURSO ESCOLAR**

**16. Como te classificas como aluno?**

Excelente ☐ 1    Muito Bom ☐ 2    Bom ☐ 3    Médio ☐ 4    Fraco ☐ 5

**17. Como achas que os teus pais te veem como aluno?**

Excelente ☐ 1    Muito Bom ☐ 2    Bom ☐ 3    Médio ☐ 4    Fraco ☐ 5

**18. Recebes ajuda, fora da escola, para fazeres os trabalhos escolares?**

Sim ☐<sub>1</sub> Não ☐<sub>2</sub>

**18.1** Se respondeste sim, quem te ajuda com maior frequência? (assinala apenas uma opção)

- 1. o meu pai ☐<sub>1</sub>
- 2. a minha mãe ☐<sub>2</sub>
- 3. os meus irmãos ☐<sub>3</sub>
- 4. os meus colegas ☐<sub>4</sub>
- 5. os meus amigos ☐<sub>5</sub>
- 6. explicadores ☐<sub>6</sub>
- 7. outros ☐<sub>7</sub> Quem? \_\_\_\_\_

**19. Já alguma vez foste eleito(a) delegado(a) de turma?**

Sim ☐<sub>1</sub>  
Não ☐<sub>2</sub>

➡ **19.1** Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**20. Já fizeste parte da Associação de Estudantes da Escola?**

Sim ☐<sub>1</sub>  
Não ☐<sub>2</sub>

➡ **20.1** Que cargo? \_\_\_\_\_

**21. Participaste alguma vez nos seguintes órgãos da escola?**

- |                        | Sim                                   | Não                                   |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Conselho Geral      | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |
| 2. Conselho Pedagógico | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |
| 3. Conselho de Turma   | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |
| 4. Outro. Qual? _____  | <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> | <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> |

**22. Exprime o teu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:**

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Os meus pais gostam de saber o que se passa na escola.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
2. Os meus pais perguntam como decorrem as aulas.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
3. Os meus pais preocupam-se em saber o meu horário.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
4. Os meus pais preocupam-se com as datas dos testes.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
5. Os meus pais gostam de saber o que estou a aprender.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
6. Os meus pais fazem perguntas sobre os professores.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
7. Os meus pais fazem questão de saber as notas dos testes.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
8. Os meus pais apoiam-me nas minhas dificuldades.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
9. Os meus pais gostam de conhecer os meus amigos/colegas.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
10. Os meus pais não querem saber.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

**23. Para eu poder estudar, os meus pais fazem um esforço económico:**

Muito grande ☐<sub>1</sub> Grande ☐<sub>2</sub> Nem grande nem pequeno ☐<sub>3</sub> Pequeno ☐<sub>4</sub> Muito pequeno ☐<sub>5</sub>

**24. Exprime o teu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:**

Prossegui estudos no ensino secundário porque:	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. tinha possibilidade de ter Bolsa de Mérito.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. fui influenciado pelos meus amigos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. era bom aluno.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. gosto de estudar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. os meus pais me obrigaram.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. não tinha mais nada para fazer.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. ainda não tinha idade legal para trabalhar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. quero um bom emprego no futuro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. quero tirar um curso superior.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. os professores me aconselharam.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. gosto da escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**III. OPINIÕES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA**

**25. Exprime o teu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:**

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. A minha escola desenvolve as capacidades dos alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. O que se aprende na minha escola é importante para a vida.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. O que se aprende com a família é mais importante do que o que se aprende na minha escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Aprende-se mais fora da minha escola do que dentro dela.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. A minha escola ajuda os alunos a definirem-se como mulher/homem.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. A minha escola contribui para manter as desigualdades sociais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. A minha escola prepara para o mundo do trabalho.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. A minha escola impõe aos mais novos as regras dos mais velhos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. A minha escola é um lugar onde estamos seguros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. A minha escola só se interessa pelos melhores alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**26. O que mais gostas na tua escola (refere apenas um aspeto)**

\_\_\_\_\_

**27. O que menos gostas na tua escola (refere apenas um aspeto)**

\_\_\_\_\_

**28. Qual o grau de importância que atribuis aos seguintes aspetos na promoção do sucesso escolar?**

(Coloca uma X na escala seguinte, em que 1 = Nada importante e 5 = Muito importante)

1. As qualidades dos professores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. O clima pedagógico da escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. As origens sociais e culturais dos alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. A composição da turma.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. A organização da escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. O estilo de direção e gestão da escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. As características intelectuais dos alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. As condições físicas e materiais da escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. O projeto educativo da escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. O envolvimento dos pais e encarregados de educação.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
11. A participação em clubes, projetos e outras atividades.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
12. Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**29. Refere 3 (três) características que mais aprecias num(a) professor(a):**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**IV. BOLSA DE MÉRITO**

**30. Exprime o teu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:**

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. A Bolsa de Mérito é um estímulo para eu estudar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. A Bolsa de Mérito é um prémio pelo meu esforço.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. A Bolsa de Mérito é uma ajuda financeira.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. A Bolsa de Mérito é a única possibilidade de poder estudar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. A Bolsa de Mérito é um incentivo para tirar boas notas.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. A Bolsa de Mérito não significa nada para mim.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**31. Exprime o teu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:**

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Consegui a Bolsa de Mérito pelo incentivo dos meus pais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Consegui a Bolsa de Mérito pelo incentivo dos meus professores.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Consegui a Bolsa de Mérito pelo incentivo do Diretor de Turma.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Consegui a Bolsa de Mérito por ser a única forma de poder continuar a estudar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Consegui a Bolsa de Mérito pelo esforço para a merecer.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Consegui a Bolsa de Mérito por acaso.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**32. Exprime o teu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:**

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. O dinheiro da Bolsa de Mérito tem sido preferencialmente utilizada para constituir uma poupança para os meus pais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. O dinheiro da Bolsa de Mérito tem sido preferencialmente utilizada para constituir uma poupança para ir para a universidade.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. O dinheiro da Bolsa de Mérito tem sido preferencialmente utilizada para fazer face às despesas genéricas da família.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. O dinheiro da Bolsa de Mérito tem sido preferencialmente utilizada para fazer face às despesas com a minha educação.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. O dinheiro da Bolsa de Mérito tem sido preferencialmente utilizada para fazer face às minhas despesas pessoais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. O dinheiro da Bolsa de Mérito tem sido preferencialmente utilizada para financiar as minhas férias e viagens (finalistas).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

## V. PERCURSO EXTRA-ESCOLAR

**33. Assinala as atividades em estás atualmente envolvido(a) para além da escola(podes indicar várias):**

- |  |                          |    |
|--|--------------------------|----|
| 1. Desporto  | <input type="checkbox"/> | 1  |
| 2. Música  | <input type="checkbox"/> | 2  |
| 3. Ginásio, <i>Fitness</i>                                       | <input type="checkbox"/> | 3  |
| 4. Dança   | <input type="checkbox"/> | 4  |
| 5. Escutismo   | <input type="checkbox"/> | 5  |
| 6. Voluntariado  | <input type="checkbox"/> | 6  |
| 7. Atividades em associações culturais, recreativas e ambientais | <input type="checkbox"/> | 7  |
| 8. Atividades religiosas (catequese, grupos de jovens, ...)      | <input type="checkbox"/> | 8  |
| 9. Partido político  | <input type="checkbox"/> | 9  |
| 10. Outra atividade. Qual? _____                                 | <input type="checkbox"/> | 10 |

**34. Praticas regularmente algum desporto fora da escola?**

Sim ☐ 1 → **34.1** Qual? \_\_\_\_\_  
 Não ☐ 2

**35. Em que outras atividades de lazer ocupas o teu tempo livre?**

	Sempre	Bastantes vezes	Poucas vezes	Nunca
1. Ir à Biblioteca Pública	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Tocar música com os amigos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Ir ao cinema	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Ouvir música	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Jogar consola ou jogos de computador	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Participar em atividades religiosas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Ler	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Conviver com os amigos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Ver televisão, DVD's ou videos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Navegar na <i>internet</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Participar em redes sociais <i>on-line</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Ir a bares e a discotecas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## VI. EXPETATIVA FACE AO FUTURO

**36. Após a conclusão do 12º ano pretendes ingressar no ensino superior?**

Sim ☐ 1  
 Não ☐ 2

**37. Indica qual o curso que gostarias de frequentar:** \_\_\_\_\_

**38. Que profissão gostarias de exercer futuramente?** \_\_\_\_\_

**COMENTÁRIOS /SUGESTÕES:** \_\_\_\_\_

**O inquérito para ti acaba aqui. Obrigada pela tua colaboração.  
 Por favor pede agora aos teus pais que deem o seu contributo para este estudo.**

**Nota:** As questões nº 5; 12; 14; 15; 19; 20; 21; 26; 27; 28; 29; 33; 34; 35; 36; 37 e 38 foram adaptadas do inquérito de Torres, Leonor Lima & Palhares, José Augusto (2010).  
*Inquérito aos alunos do quadro de excelência, escola secundária Eça de Queirós.*



1. Quem vai continuar o preenchimento do inquérito?

Mãe ☐ 1 Pai ☐ 2 O pai e a mãe ☐ 3 Outro ☐ 4 Quem? \_\_\_\_\_

2. Costuma visitar a escola que o seu educando frequenta?

Não ☐ 1

Sim ☐ 2

2.1 Com que frequência?

1 vez por mês ☐ 1

1 vez por período ☐ 2

1 vez por ano ☐ 3

outra ☐ 4

Quantas vezes? \_\_\_\_\_

3. O meu educando prosseguiu os estudos no Ensino Secundário por influência (escolha a opção mais importante):

1. própria ☐ 1

5. dos amigos ☐ 5

2. da mãe ☐ 2

6. do diretor de turma ☐ 6

3. do pai ☐ 3

7. dos professores ☐ 7

4. dos pais ☐ 4

8. de outra pessoa ☐ 8

Quem? \_\_\_\_\_

4. Exprima o seu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório por vontade da mãe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório por vontade do pai.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório por vontade do próprio.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório pelos bons resultados alcançados.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório por não ter idade legal para trabalhar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório por expectativa de um futuro melhor do que o dos seus pais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. O meu educando prosseguiu os estudos para lá do ensino obrigatório pela confiança depositada na escola.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

5. Como vê o seu educando como aluno?

Excelente ☐ 1

Muito Bom ☐ 2

Bom ☐ 3

Médio ☐ 4

Fraco ☐ 5

6. Exprima o seu grau de concordância para cada uma das afirmações que se seguem:

(Escola Secundária de [Trajano] - EST)

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. A EST desenvolve as capacidades dos alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. O que se aprende na EST é importante para a vida	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. O que se aprende com a família é mais importante do que o que se aprende na EST.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Aprende-se mais fora da EST do que dentro dela.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. A EST ajuda os alunos a definirem-se como mulher/homem.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. A EST contribui para manter as desigualdades sociais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. A EST prepara para o mundo do trabalho.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
8. A EST impõe aos mais novos as regras dos mais velhos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
9. A EST é um lugar onde os alunos estão seguros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
10. A EST só se interessa pelos melhores alunos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**7. Indique os seus hábitos de leitura:**

	Todos os dias	Alguns dias	Fim de semana	Só nas férias	Nunca
1. Livros	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Revistas temáticas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Revistas de entretenimento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Jornais generalistas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Jornais desportivos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
6. Notícias na <i>Internet</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
7. O meu e-mail	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**8. Indique a frequência com que vai a estes lugares:**

	1 vez por ano	1 vez por mês	Fim de semana	Só nas férias	Nunca
1. Cinema	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2. Teatro	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3. Espetáculos musicais	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
4. Museus	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
5. Outros eventos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**9. Exprima as suas expetativas relativamente ao futuro do seu educando.**

Gostaria que o meu educando...

	Gostaria muito	Gostaria	Gostaria pouco	Não gostaria
1. ... continuasse a estudar no ensino superior.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. ... prolongasse os seus estudos para além da licenciatura.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. ... deixasse de estudar e constituísse família.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. ... agarrasse a primeira oportunidade de emprego.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. ... exercesse uma profissão bem paga, mesmo que não correspondesse à sua vocação.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. ... arranjasse um <i>part-time</i> e continuasse a estudar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. ... realizasse os seus sonhos custe o que custar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Agradeço a sua colaboração

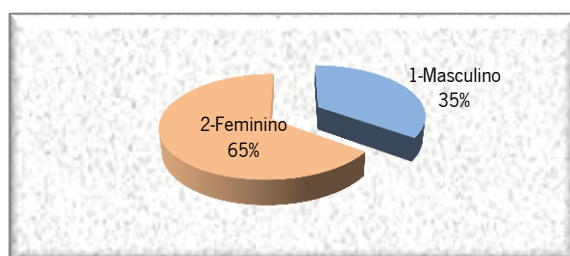


Universidade do Minho  
Instituto de Educação

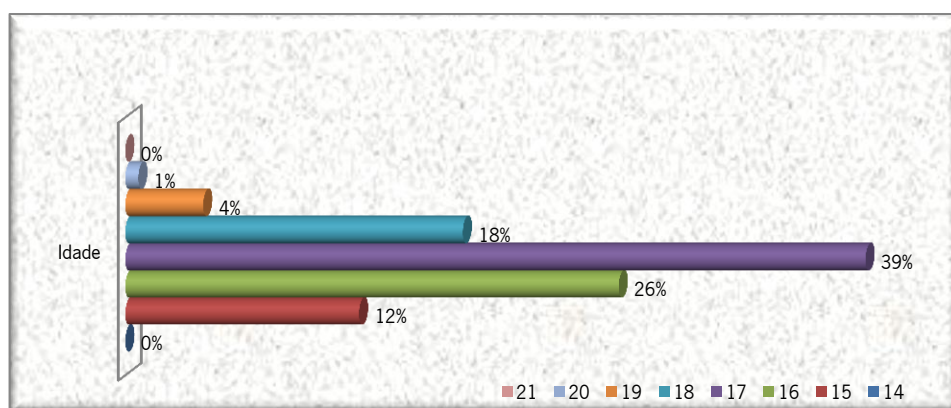
## RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO<sup>175</sup> EFETUADOS AOS ESTUDANTES

N=146

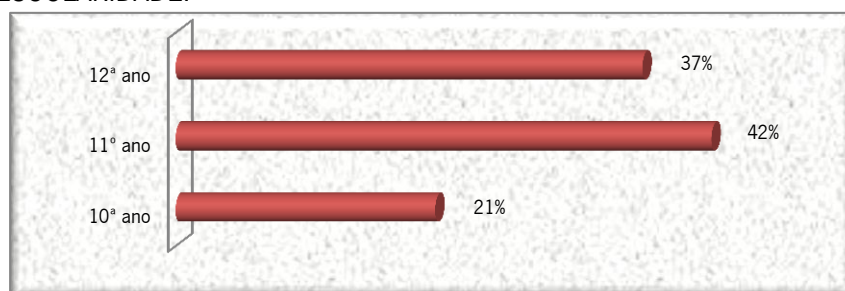
SEXO:



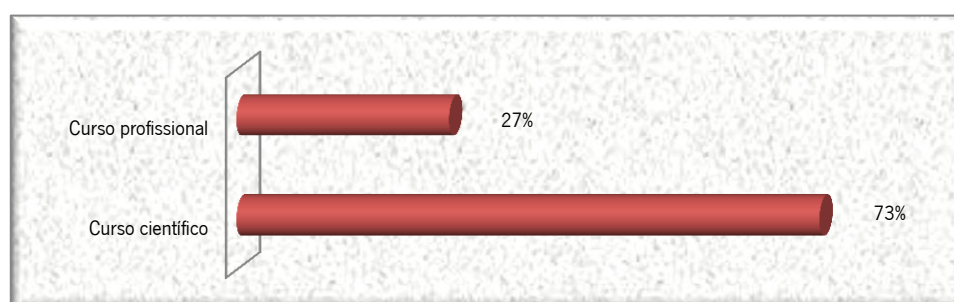
IDADE:



ANO DE ESCOLARIDADE:

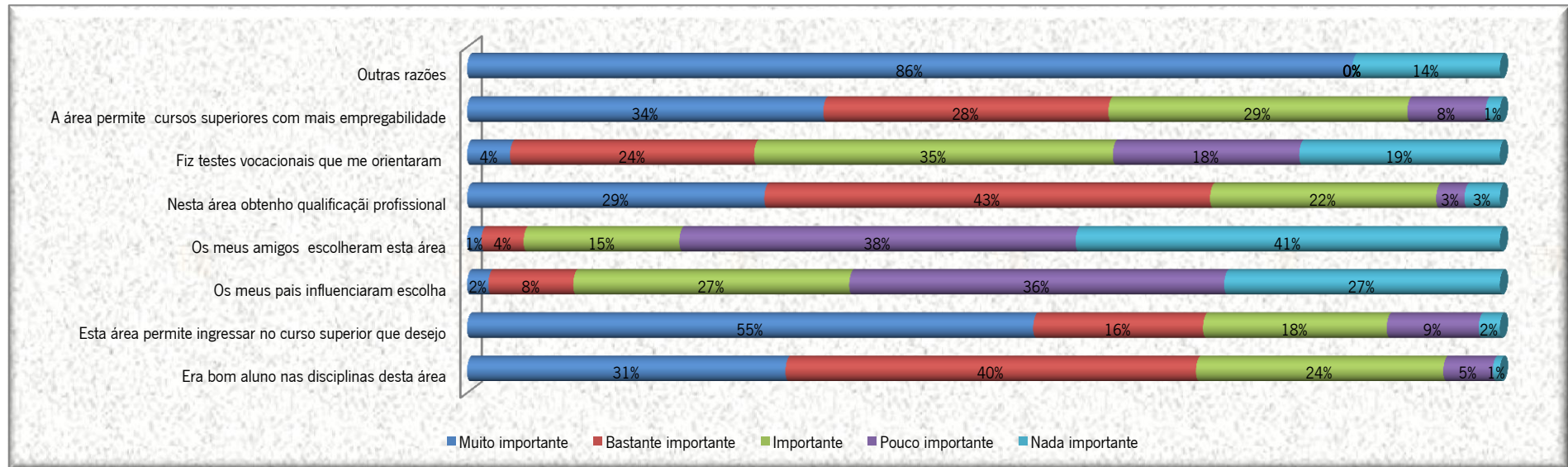


CURSO QUE FREQUENTA:

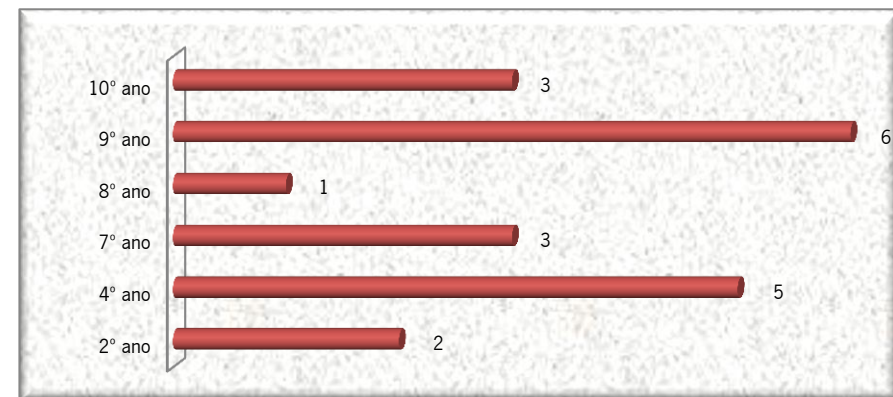
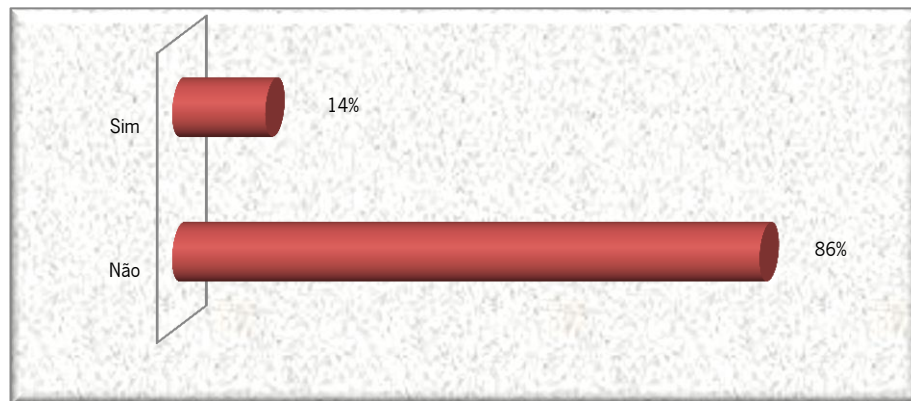


<sup>175</sup> Aplicados na semana de 23 a 27 de abril de 2012 aos estudantes que no ano letivo 2011/2012 beneficiaram de Bolsa de Mérito.

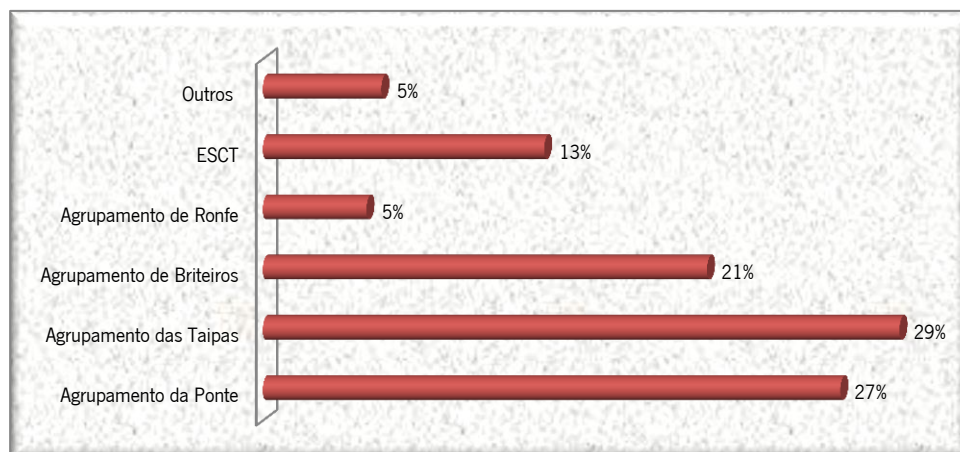
### RAZÕES QUE DETERMINARAM A ESCOLHA DO CURSO QUE FREQUENTA (GRAU DE IMPORTÂNCIA):



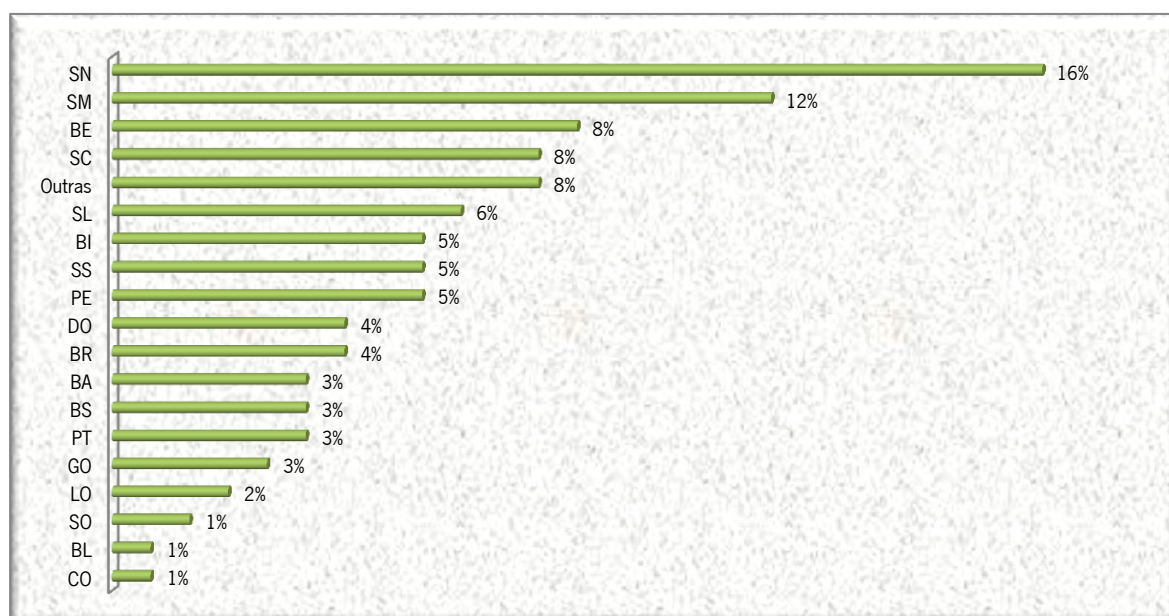
### NÚMERO DE REPROVAÇÕES:



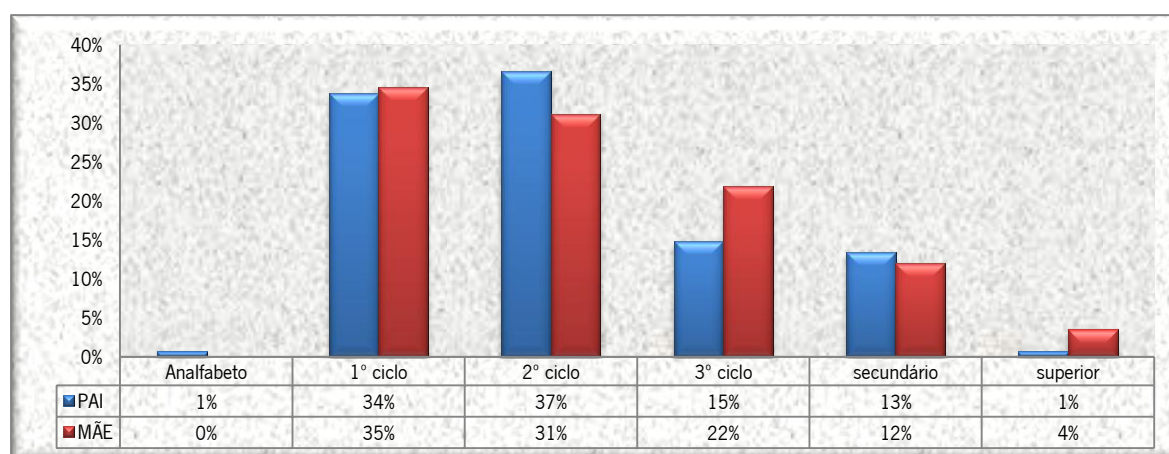
### ESCOLA EM QUE COMPLETOU O 9º ANO:



### FREGUESIA DE RESIDÊNCIA:

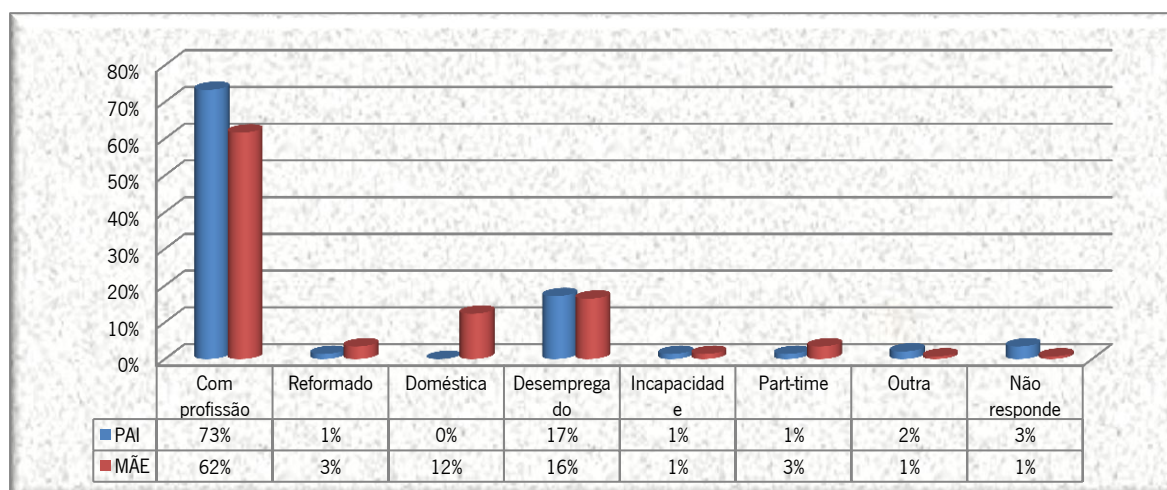


### HABILITAÇÕES ESCOLARES DOS PAIS:

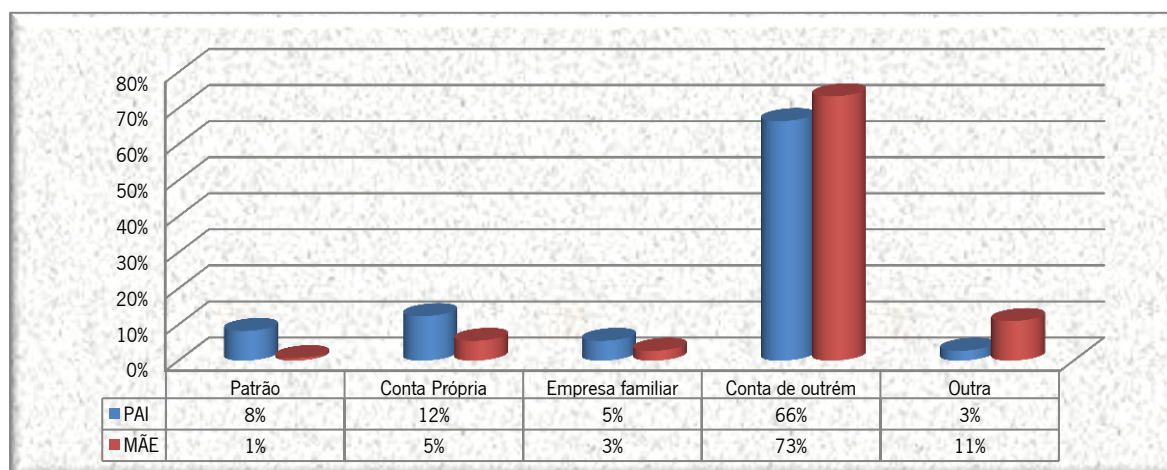




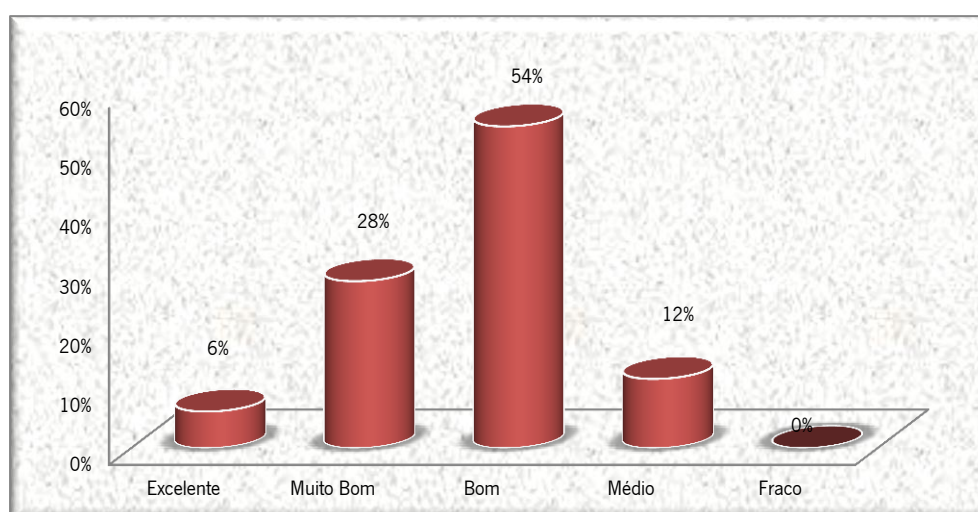
### CONDIÇÃO DOS PAIS PERANTE O TRABALHO:



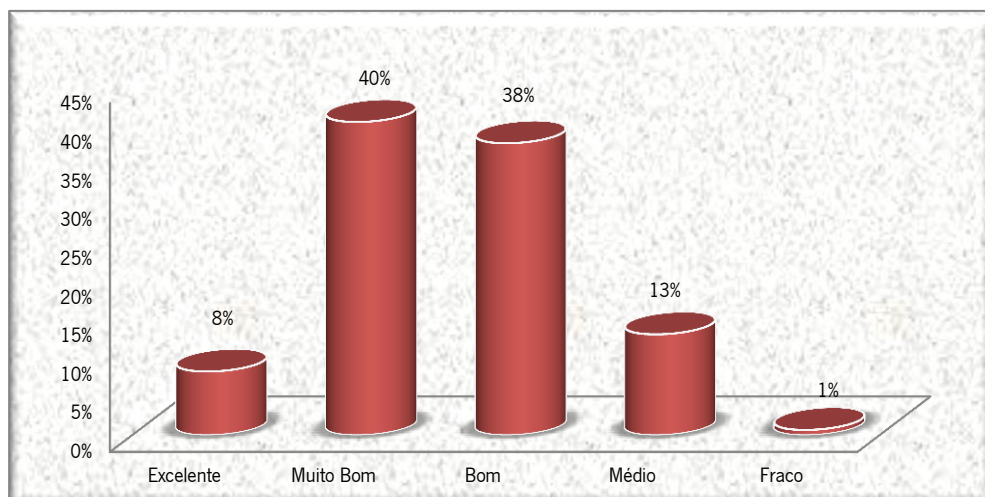
### SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI E DA MÃE:



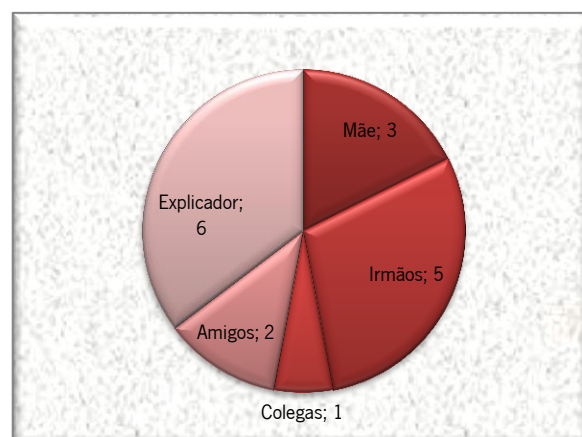
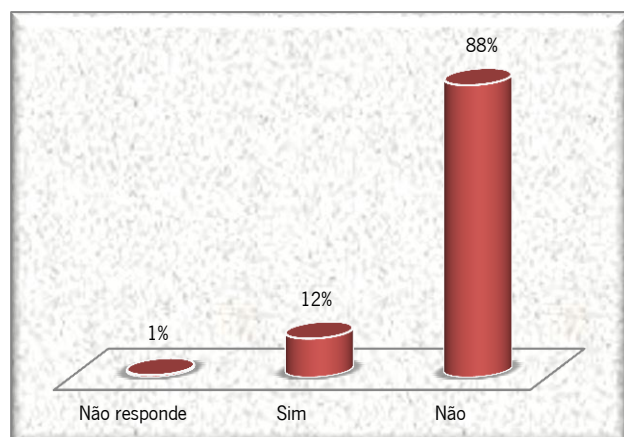
### AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO COMO ALUNO:



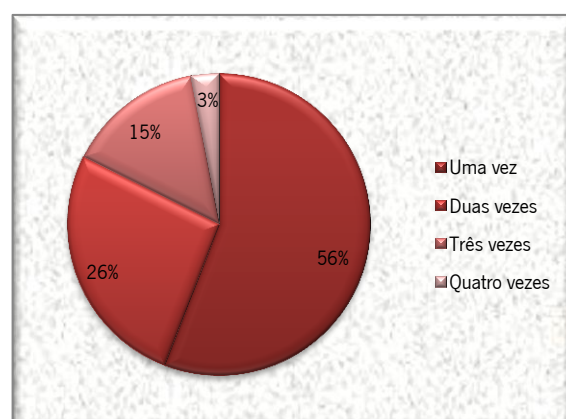
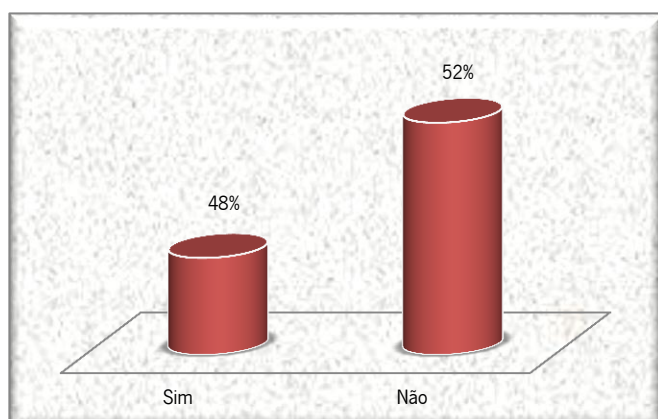
COMO TE VEEM OS TEU PAIS COMO ALUNO:



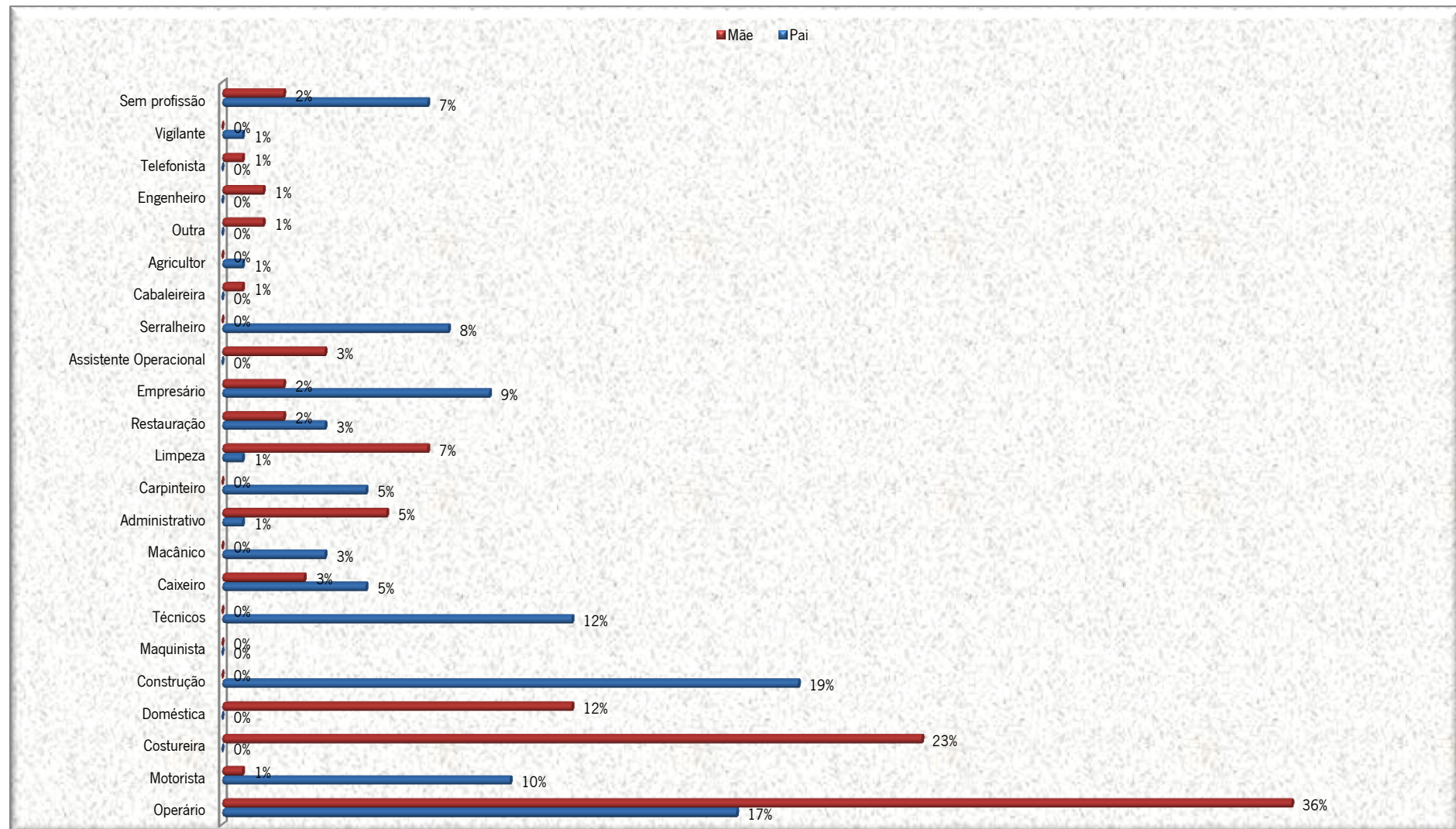
AJUDA FORA DA ESCOLA:



DELEGADO DE TURMA:

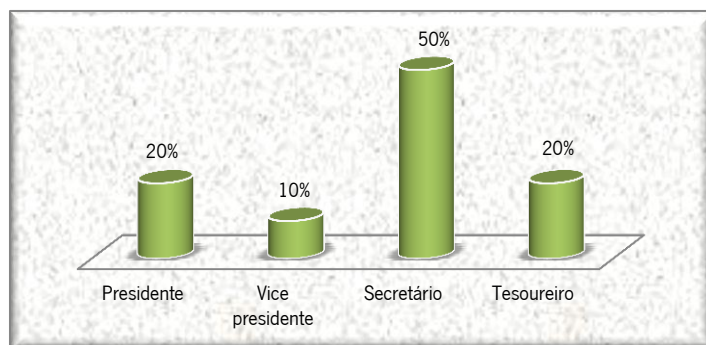
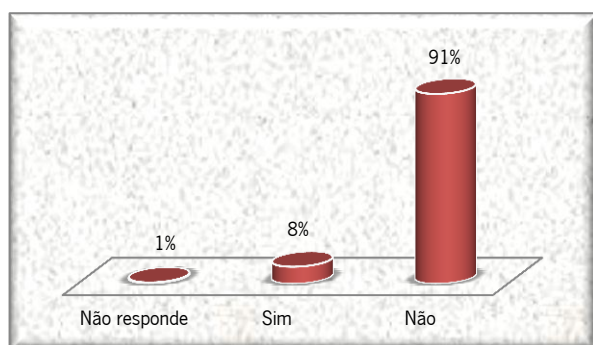


PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE:

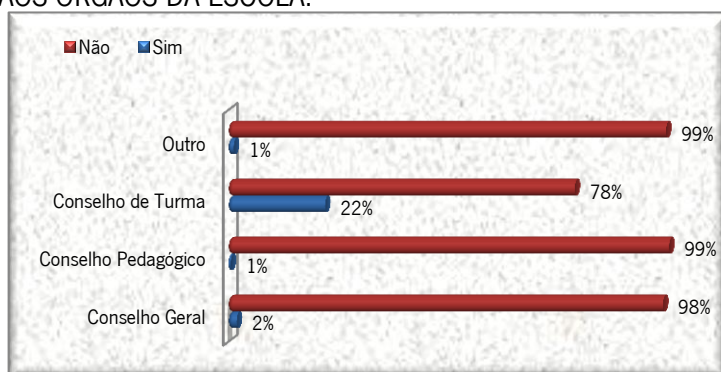




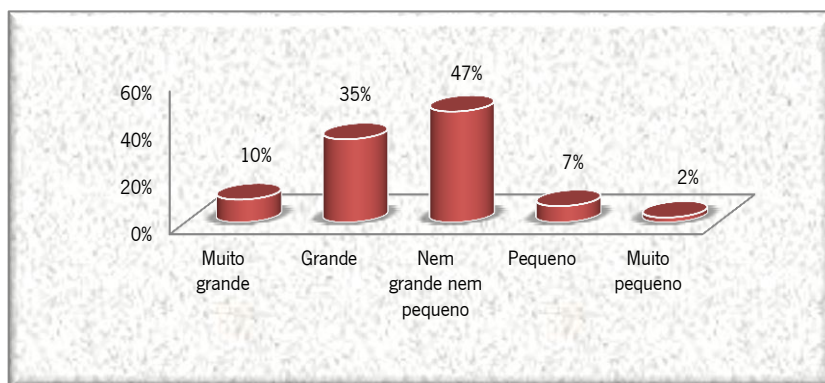
### PERTENÇA À ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES:



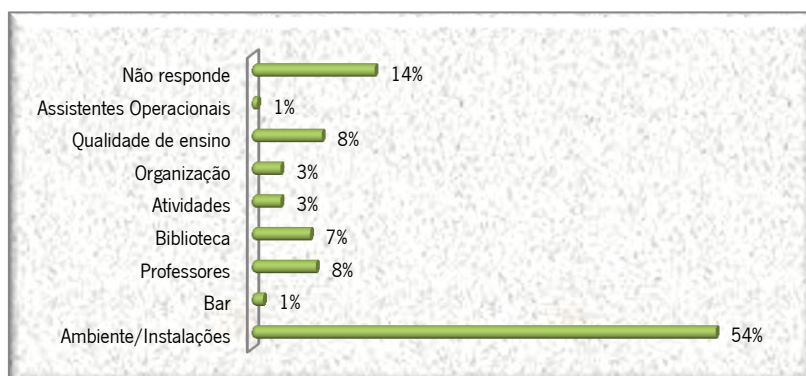
### PERTENÇA AOS ÓRGÃOS DA ESCOLA:



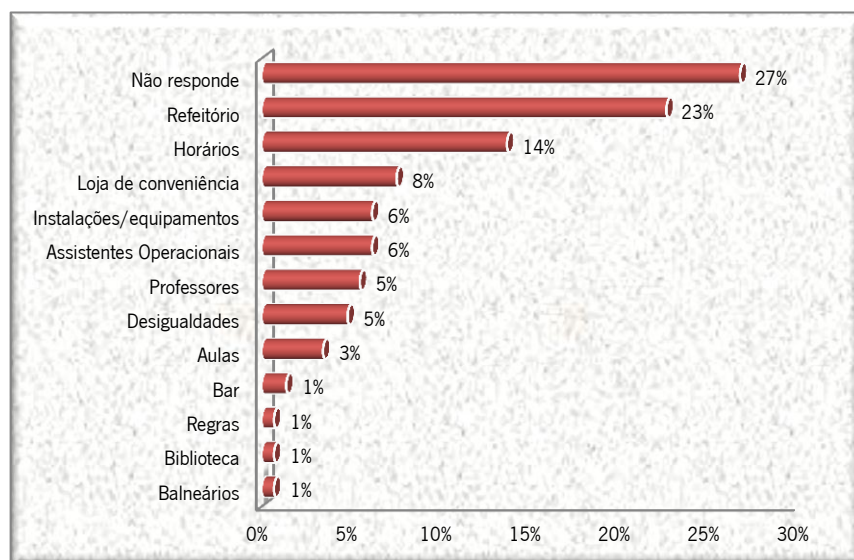
### ESFORÇO ECONÓMICO DOS PAIS:



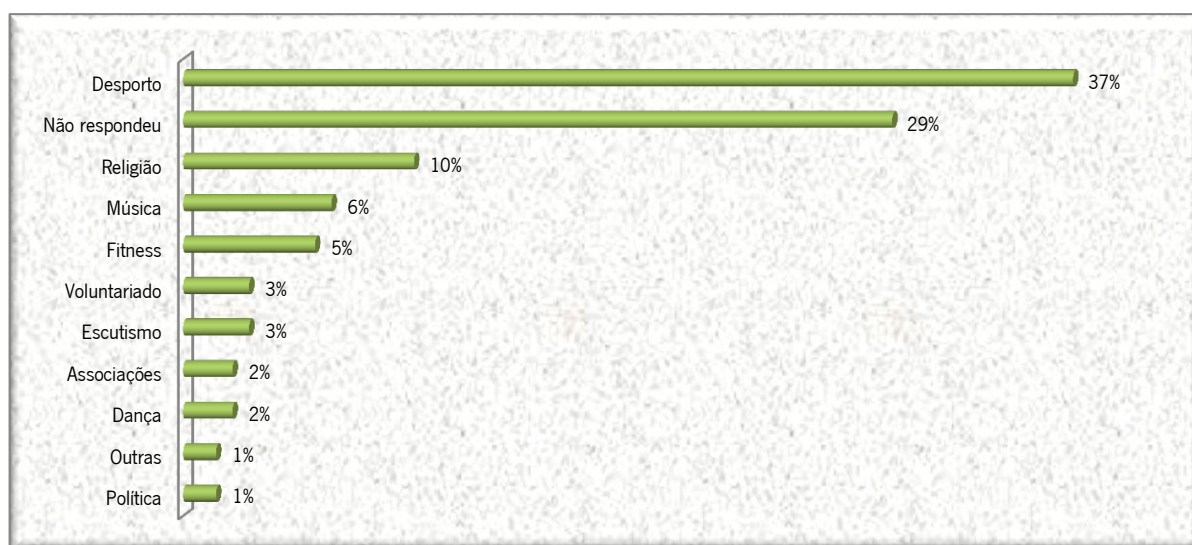
### O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA:



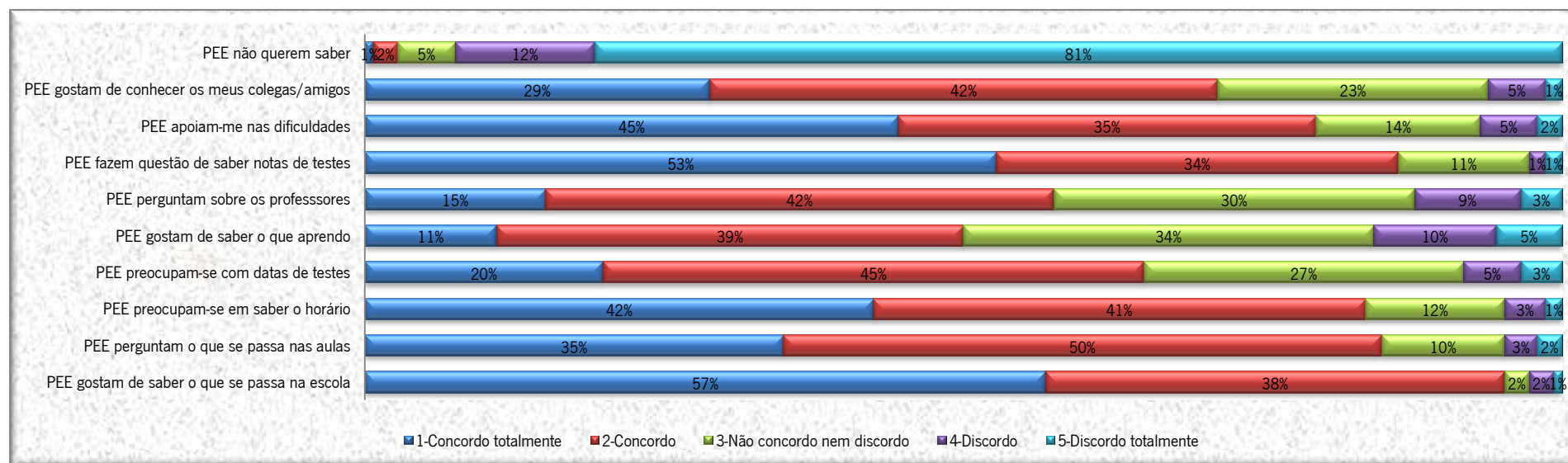
### O QUE MENOS GOSTA NA ESCOLA:



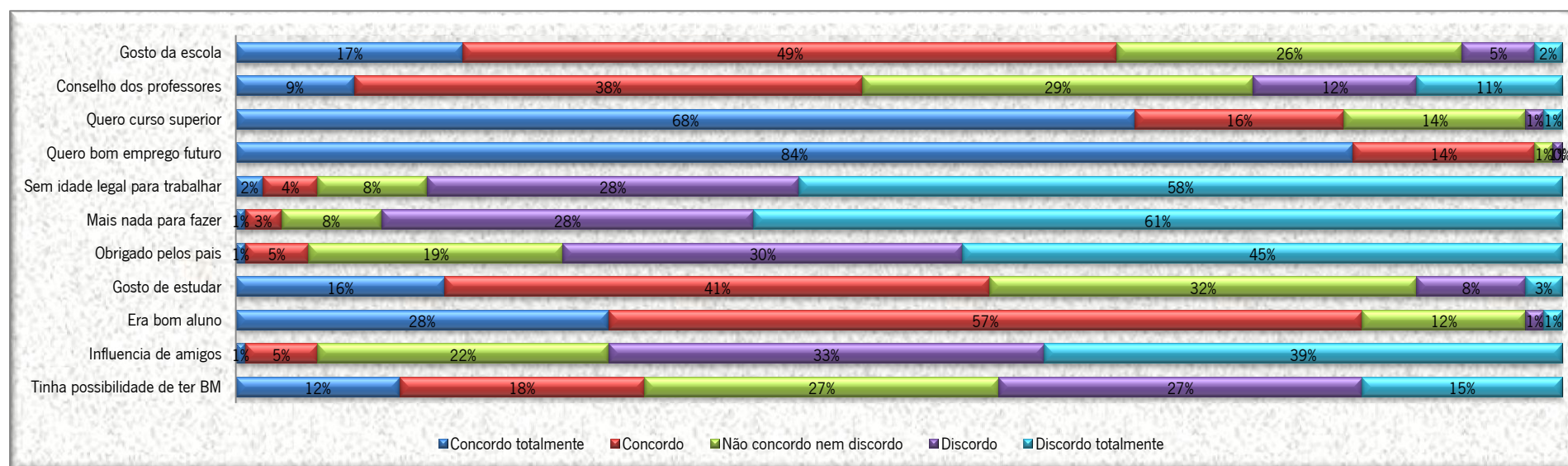
### ATIVIDADES EM QUE ESTÁ ENVOLVIDO PARA ALÉM DA ESCOLA:



# (DES)INTERESSE DOS PAIS (EE) COM A VIDA DO ESTUDANTE (GRAU DE CONCORDÂNCIA):

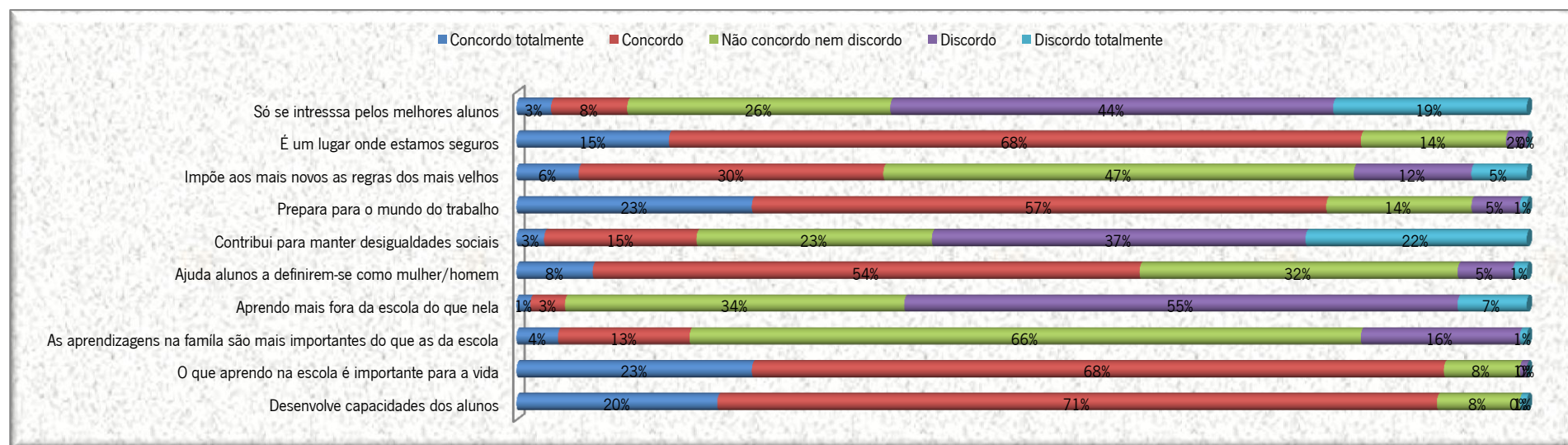


# RAZÕES QUE JUSTIFICARAM O PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS NO SECUNDÁRIO (GRAU DE IMPORTÂNCIA):

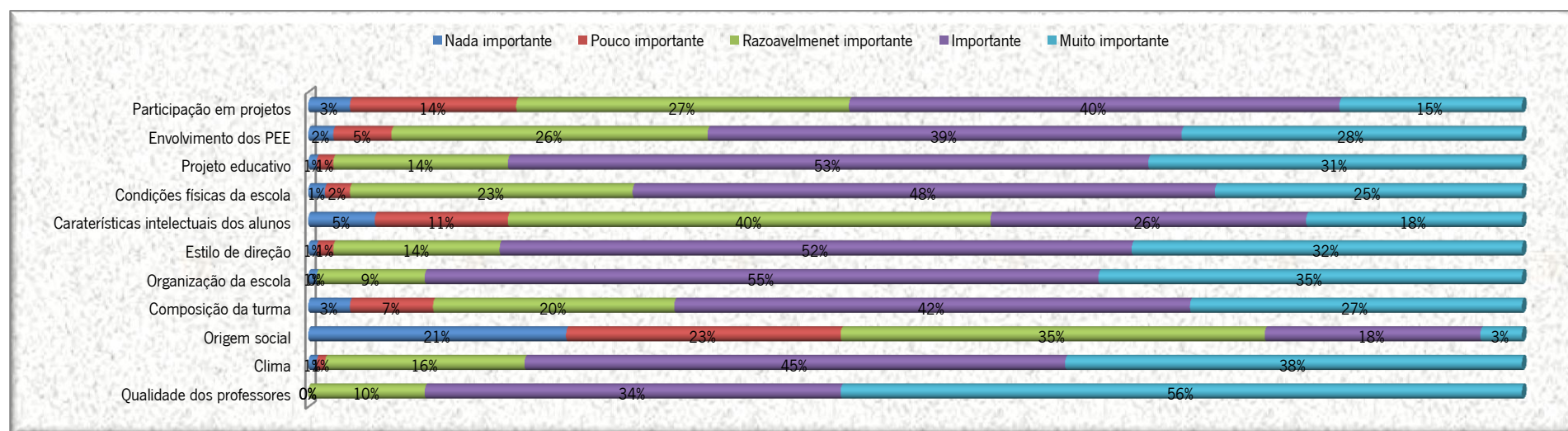




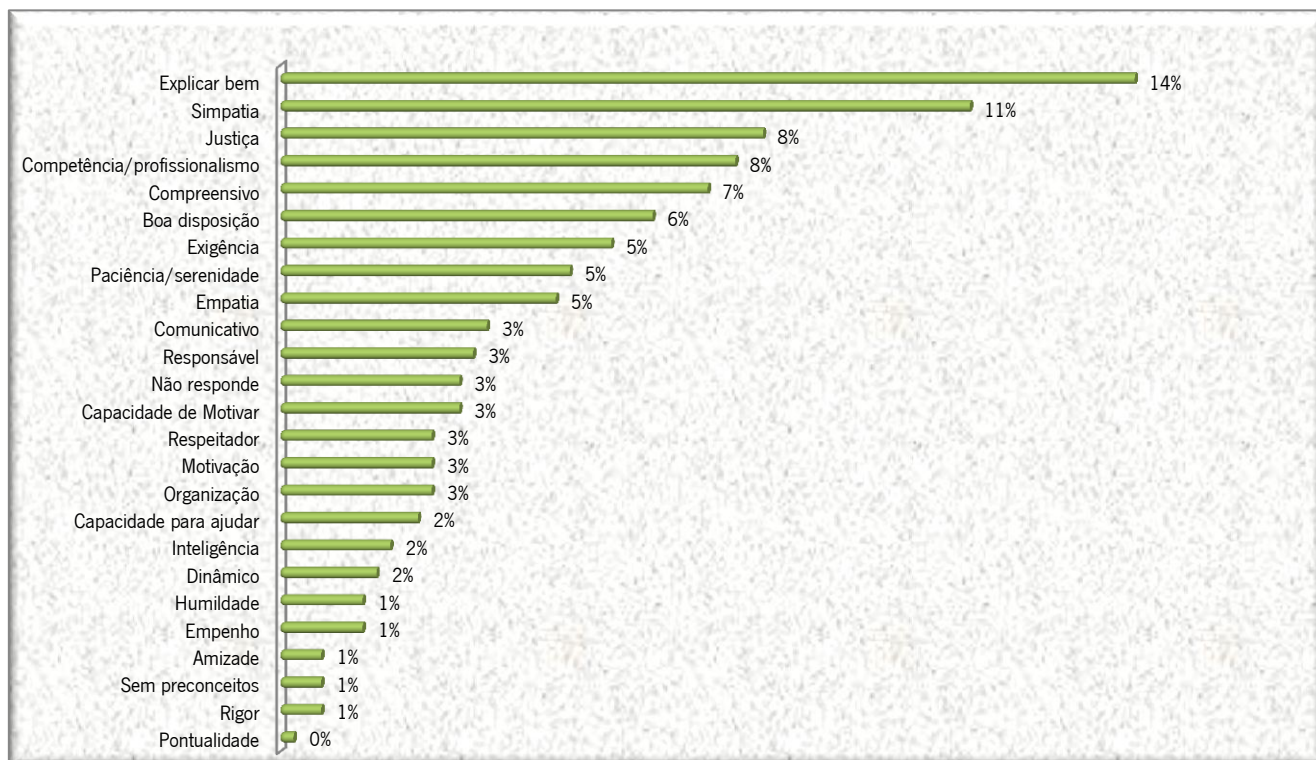
# IMPORTÂNCIA DA ESCOLA (GRAU DE CONCORDÂNCIA):



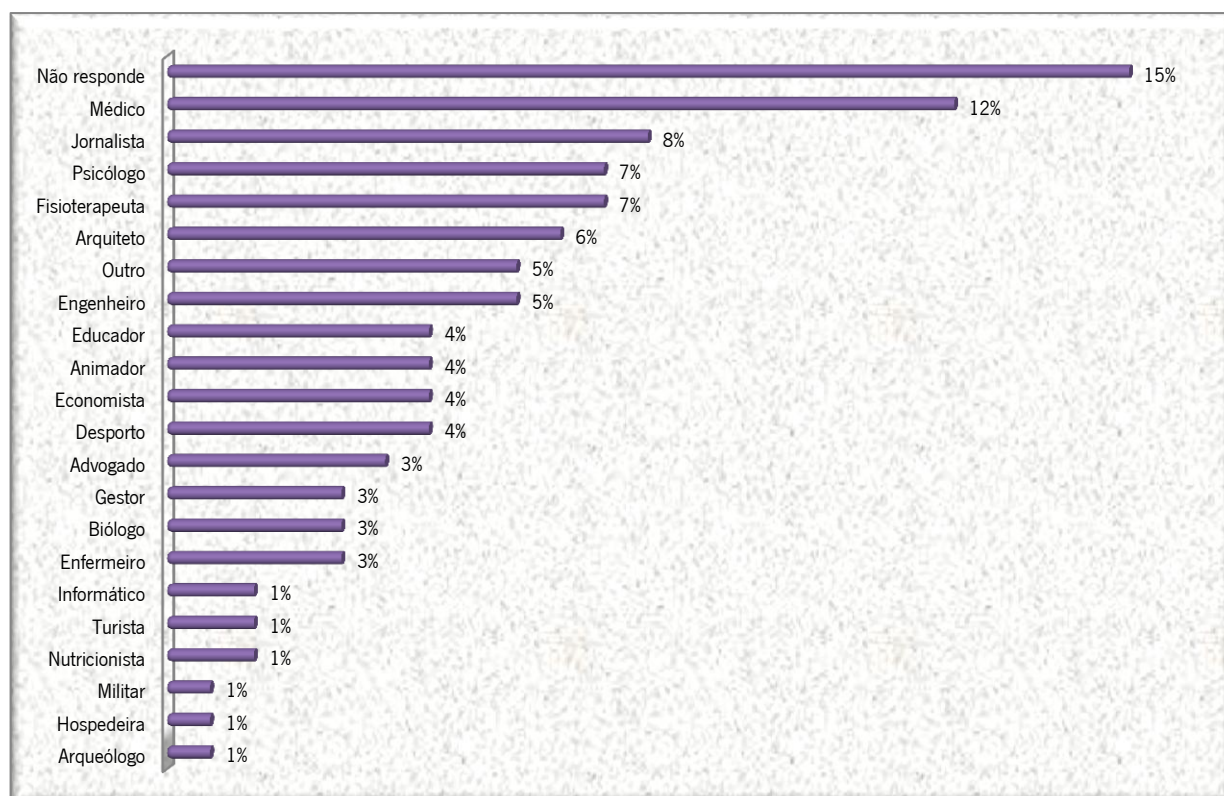
# ASPETOS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (GRAU DE IMPORTÂNCIA):



### CARATERÍSTICAS MAIS APRECIADAS NUM PROFESSOR:

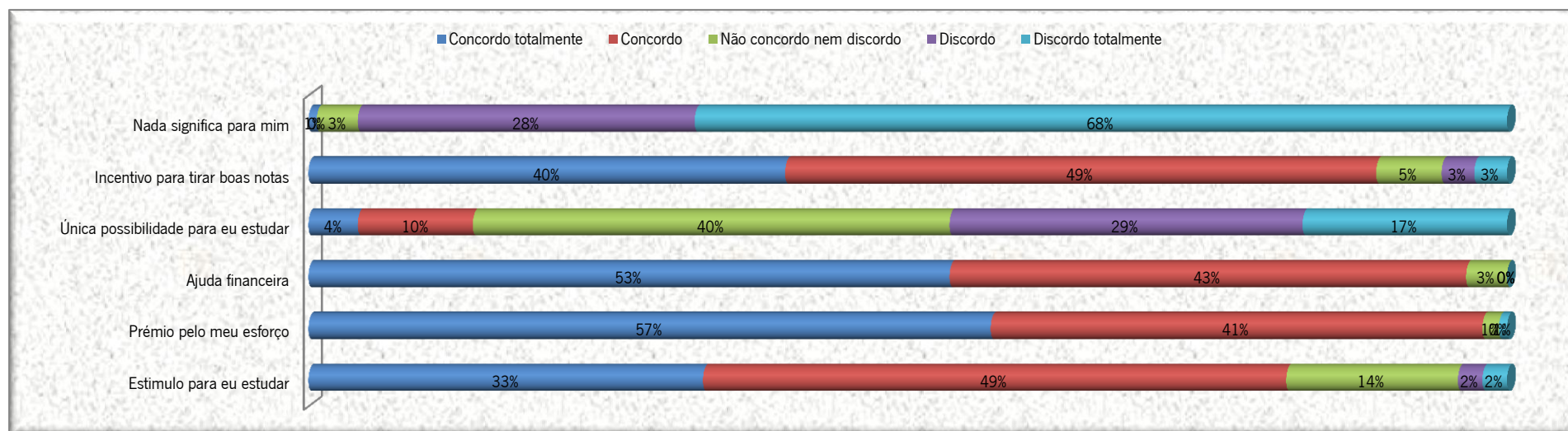


### PROFISSÃO QUE GOSTARIA DE EXERCER FUTURAMENTE:

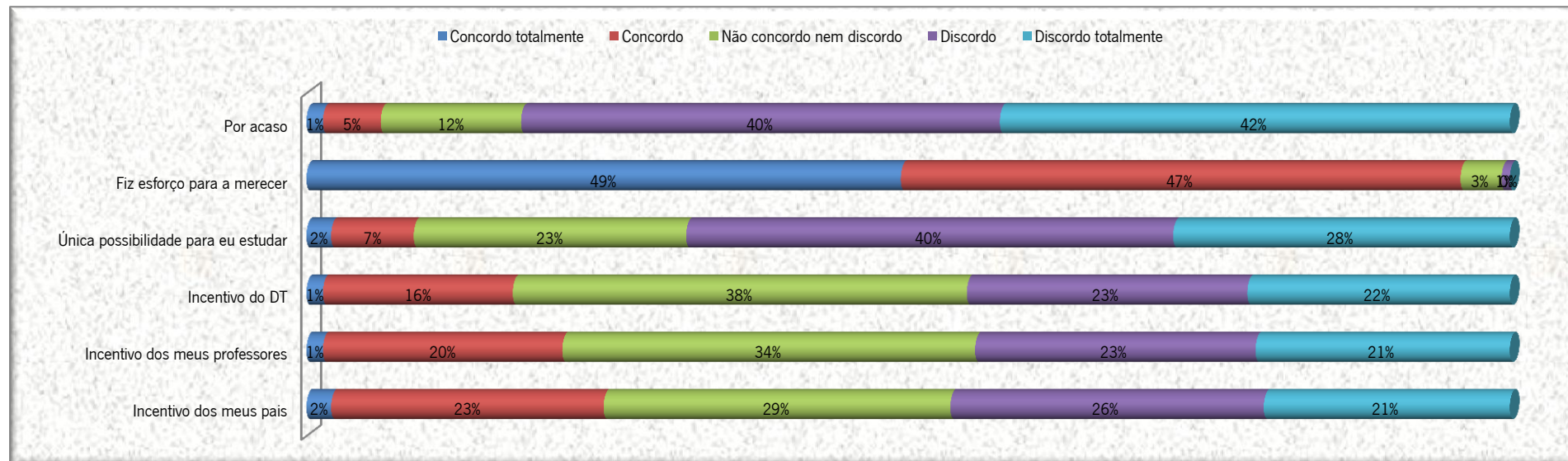




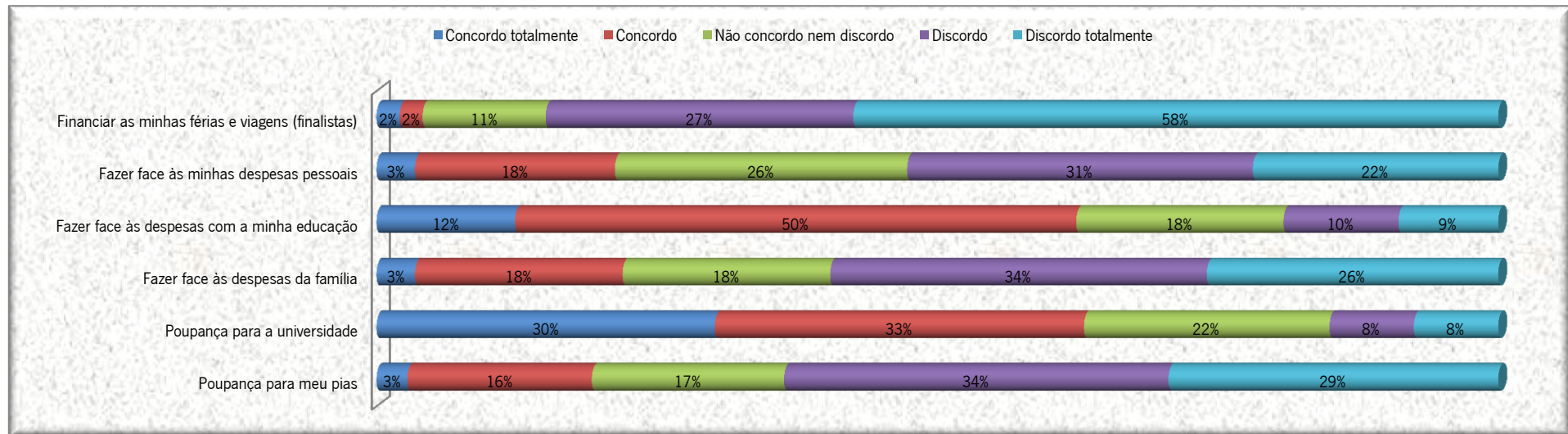
### SIGNIFICADO DA BOLSA DE MÉRITO (GRAU DE CONCORDÂNCIA):



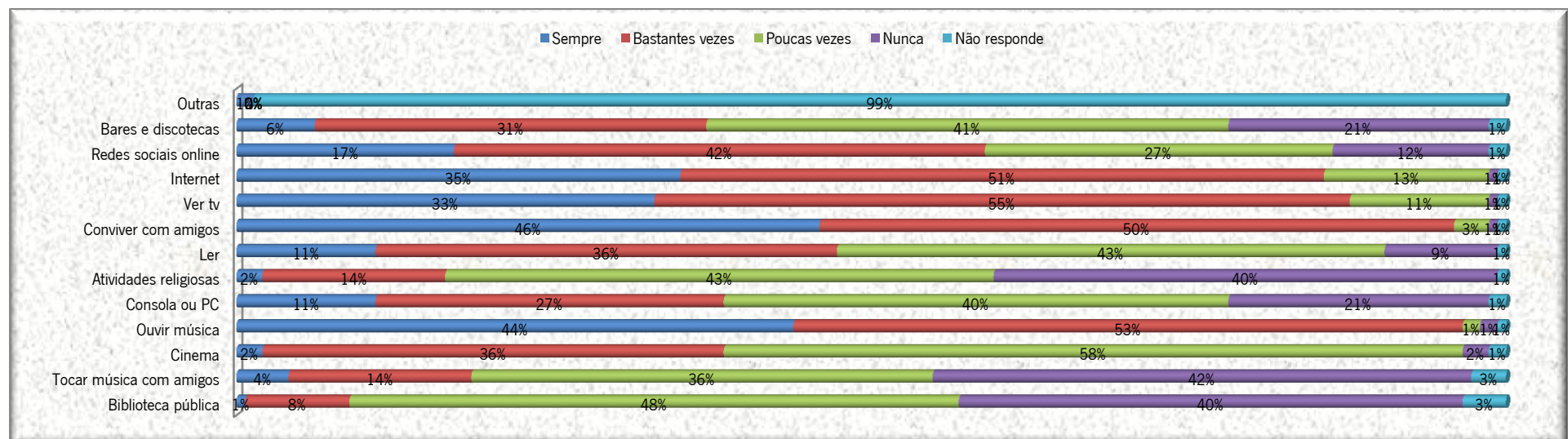
### RAZÕES QUE EXPLICAM A AQUISIÇÃO DA BOLSA DE MÉRITO (GRAU DE CONCORDÂNCIA):



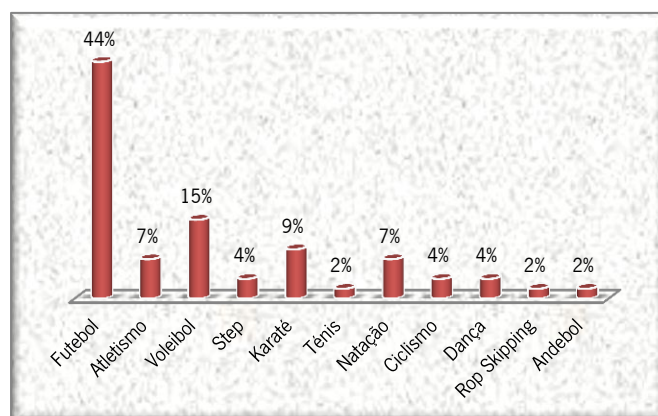
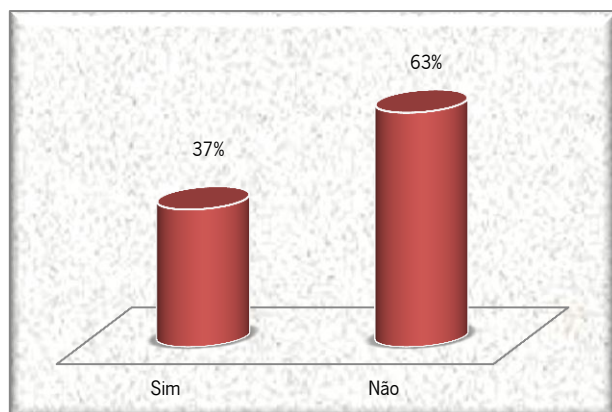
## UTILIZAÇÃO DA BOLSA DE MÉRITO (GRAU DE CONCORDÂNCIA):



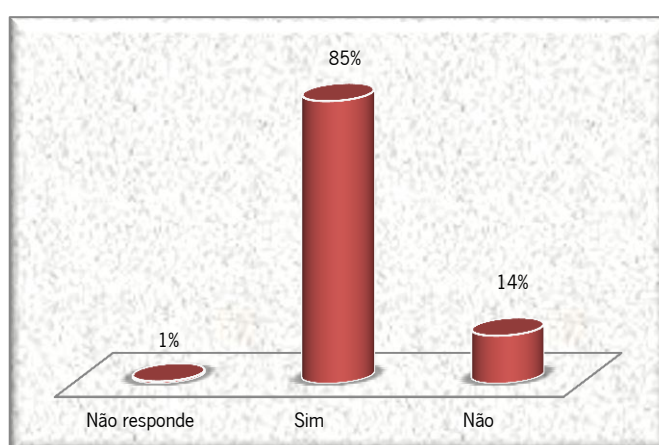
## OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE:



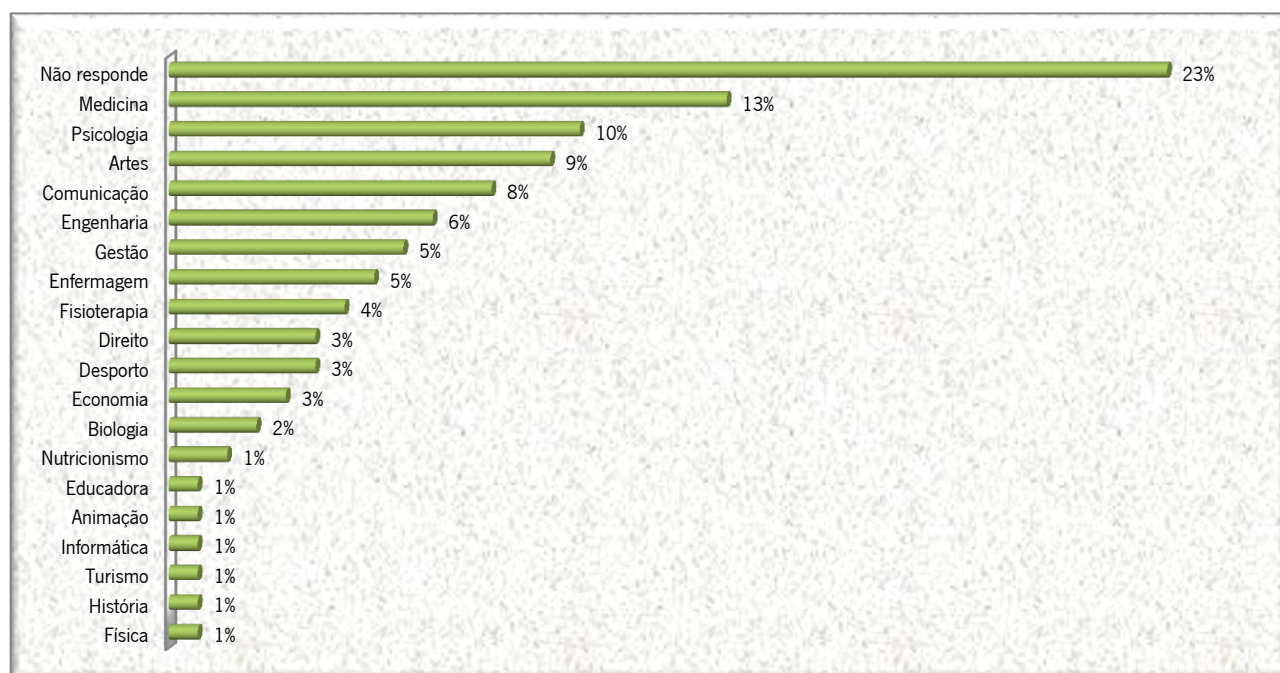
## DESPORTO PRATICADO FORA DA ESCOLA:



## PRETENSÃO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR:



## CURSO QUE GOSTARIA DE FREQUENTAR:



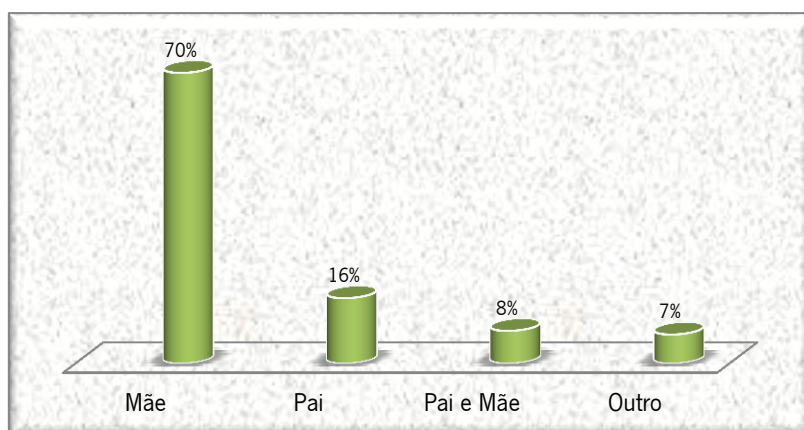




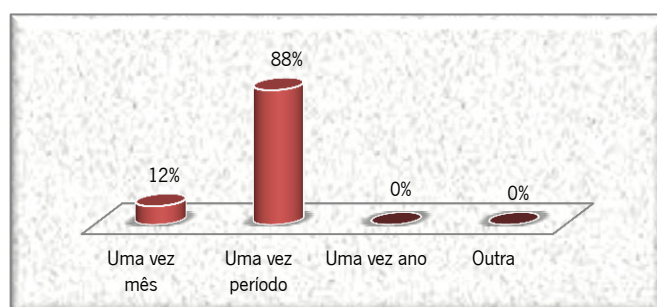
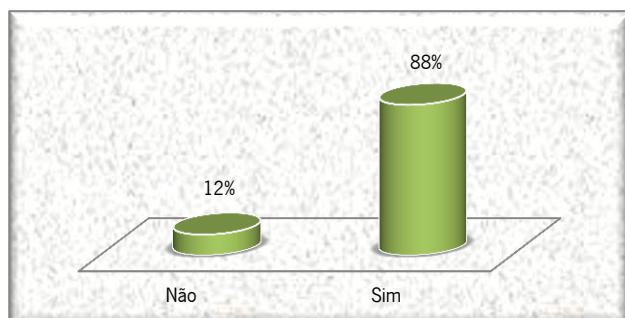
Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## RESULTADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO<sup>176</sup> EFETUADOS AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO N=115

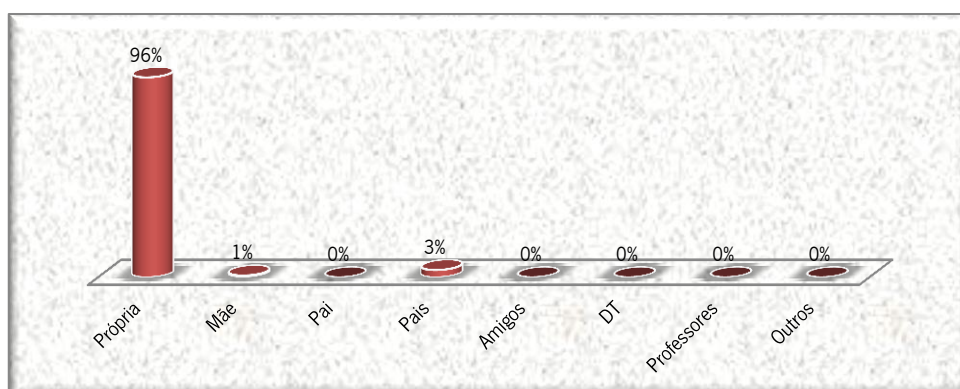
QUEM PREENCHEU O INQUÉRITO:



VISITA À ESCOLA DO EDUCANDO:

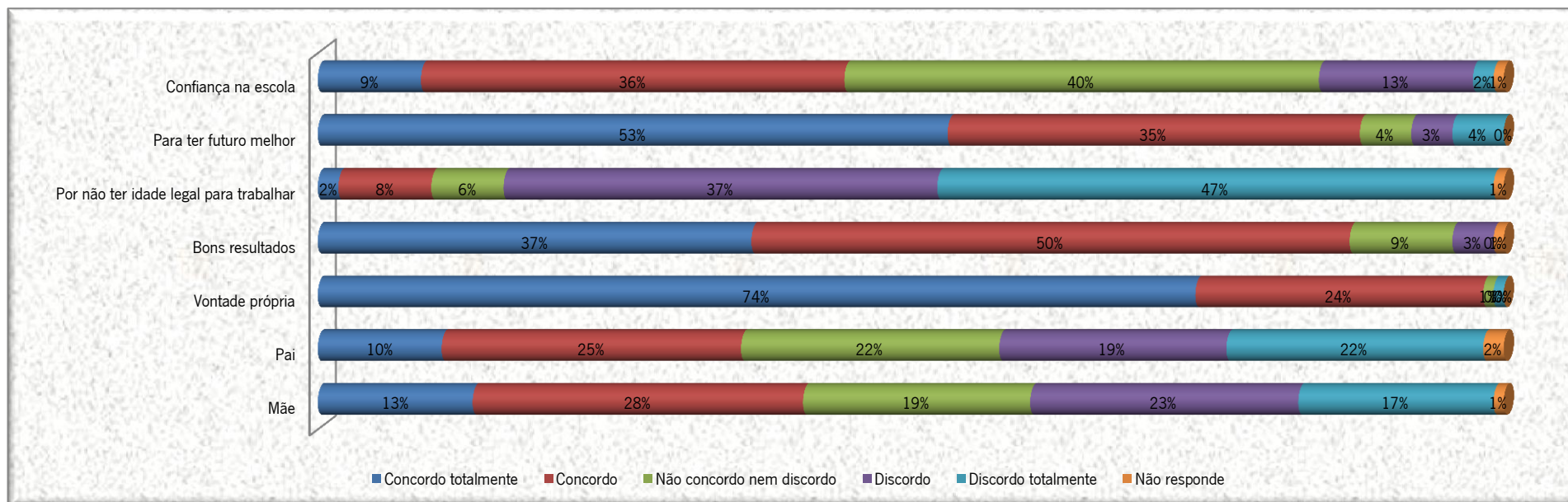


INFLUÊNCIA NO PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS NO ENSINO SECUNDÁRIO

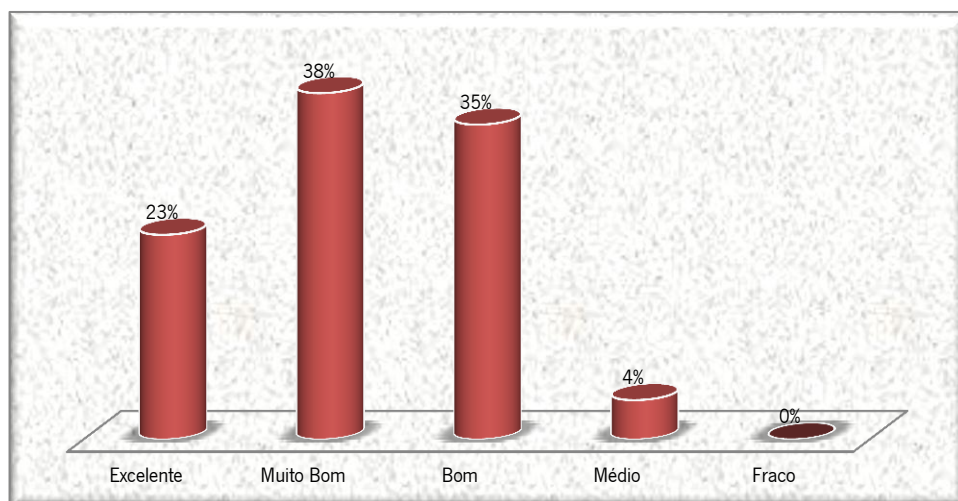


<sup>176</sup> Aplicados na semana de 23 a 27 de abril de 2012 aos pais e encarregados de educação dos estudantes que no ano letivo 2011/2012 beneficiaram de Bolsa de Mérito.

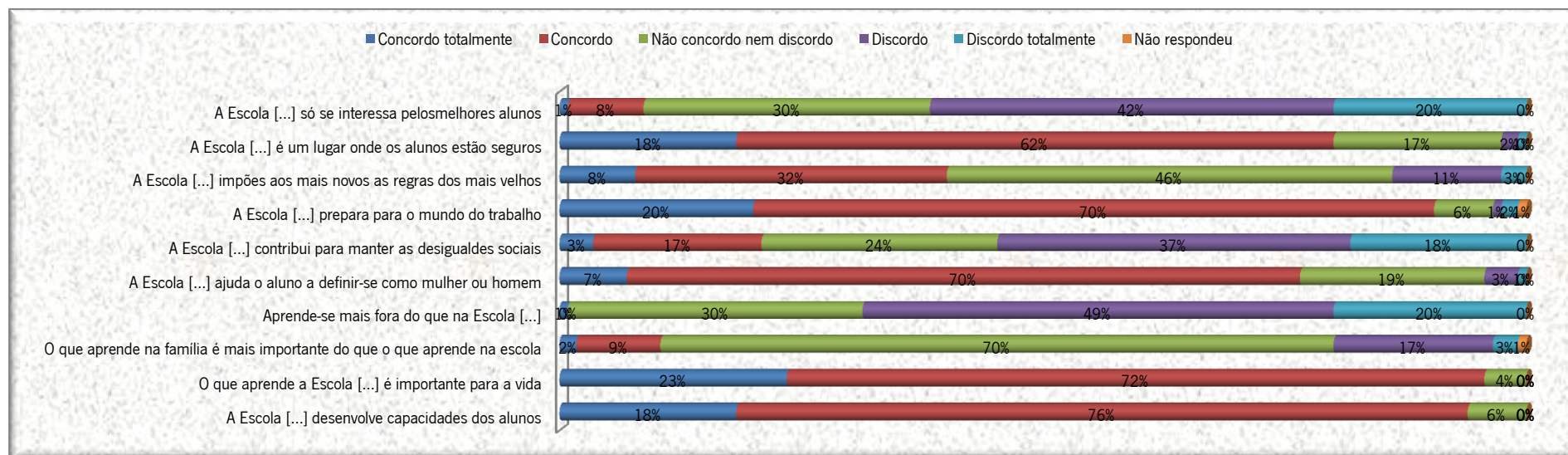
# RAZÕES QUE EXPLICAM O PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS NO ENSINO SECUNDÁRIO (GRAU DE CONCORDÂNCIA):



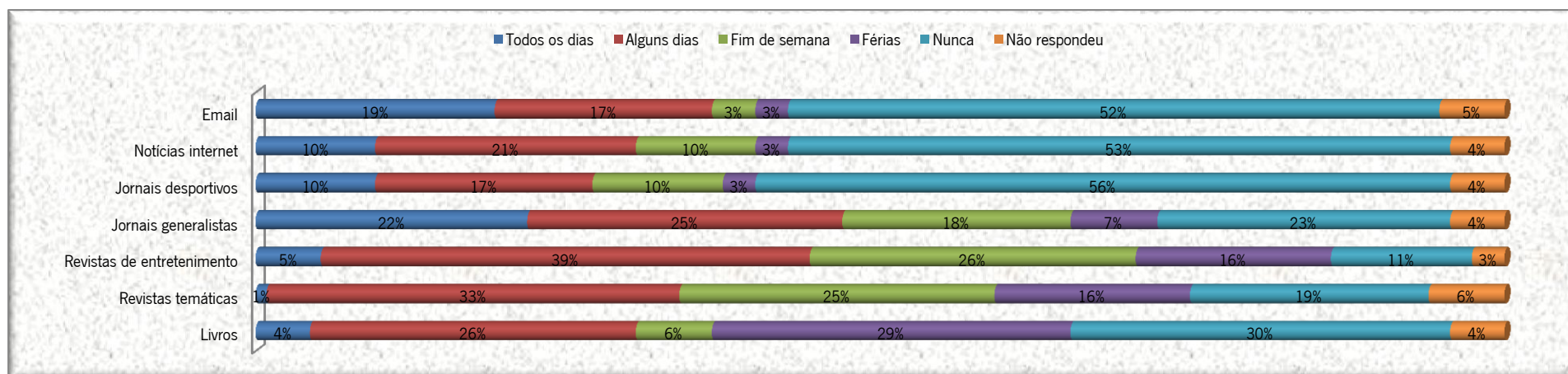
## COMO É O EDUCANDO COMO ALUNO:



## IMPORTÂNCIA DA ESCOLA (GRAU DE CONCORDÂNCIA):

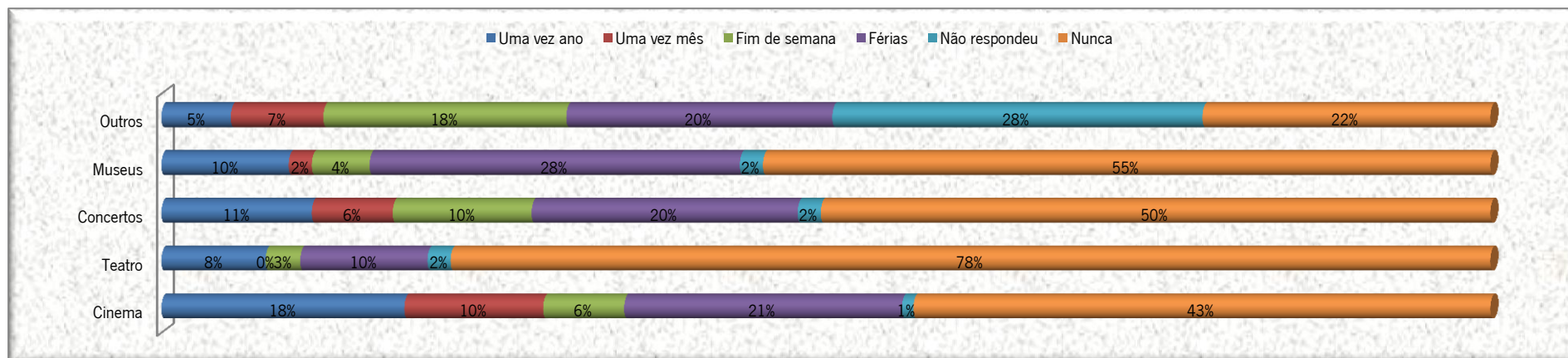


## HÁBITOS DE LEITURA:

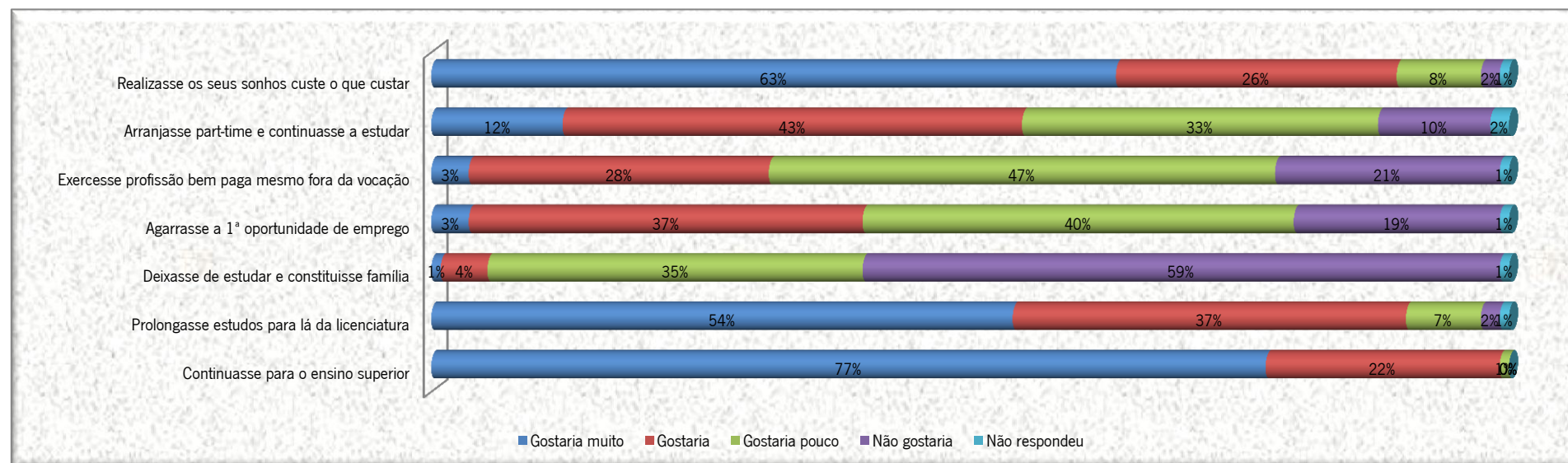




## FREQUÊNCIA DE VISITA A LOCAIS:

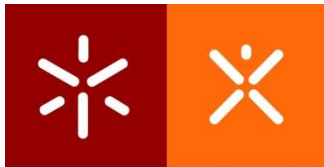


## EXPETATIVAS PARA O FUTURO DO EDUCANDO:









Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## E-MAIL ENVIADO AOS EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

---

Esta narrativa de vida destina-se a colher a opinião de ex-alunos da Escola Secundária de Trajano, beneficiários da Bolsa de Mérito (BM), sobre o seu percurso escolar e a relação com as BM, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

---

Car@ ex-alun@ da Escola Secundária de [Trajano],

Agradeço desde já a tua participação neste estudo garantindo total sigilo e anonimato.

Estou a fazer mestrado em Ciências da Educação e a minha dissertação tem como título "Trajetórias escolares atípicas - o impacto das Bolsas de Mérito no projeto de vida dos estudantes".

É por isso que preciso do teu contributo, pois és um@ alun@ que se encaixa neste perfil.

**Quero enriquecer o meu trabalho com a tua história de vida.**

Claro que não vou publicar o teu nome pois pretendo manter o anonimato. A história de vida deverá abordar alguns dos seguintes tópicos:

Escolaridade e profissão dos pais e avós.

Caraterização do meio familiar.

Percurso escolar desde o primeiro ano: que tipo de dificuldades encontraste, como foi o acompanhamento dos pais, relação com os colegas, apoio dos professores,...

As escolhas para o prosseguimento de estudos foram: pessoais, por influência de quem?, ...

O teu percurso escolar desde o 4º ano foi sempre de sucesso?

Ambiente nas várias escolas?

O sucesso escolar que obtiveste até agora foi por mérito pessoal ou alguém te obrigou?

Achas que a escola é um espaço de igualdade de oportunidades?

Como utilizaste a Bolsa de Mérito? Que contributos trouxe para a tua vida? [...]

Podes acrescentar outros tópicos que aches importantes para enriquecer a tua história.

Obrigada, mais uma vez, e felicidades para a tua vida.

Lídia Calvão Santos



Universidade do Minho

Instituto de Educação

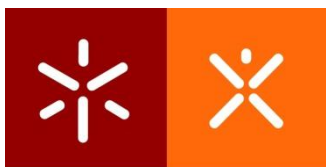
## SISTEMATIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DE VIDA DE 10 EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

NARRATIVA	DADOS BIOGRÁFICOS								SÍNTESE
	IDADE	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE	ANOS FREQUÊNCIA NA ESCOLA	CURSO	MÉDIA FINAL	ANOS BM	SITUAÇÃO ATUAL	
H1	19	Operário	Costureira	2008/11	CHCT	18,76	3 anos	Melhoria de média de 12º ano para entrar em Medicina	Família humilde, numerosa, com baixas qualificações académicas. Achava muito interessante estudar. A BM vai ser usada para estudar na universidade.
H2	18	S/ dados	Assistente Operacional	2008/11	CHCT	16,50	3 anos	Estuda Engenharia, Universidade do Porto	Família pobre, numerosa e de baixas qualificações escolares. Vida muito difícil. Gravidez indesejada, violência doméstica. Escola primária significou os piores anos de sua vida. Sofreu <i>bullying</i> . Paixão incondicional pela matemática e pelas palavras. Nunca tirou negativas. Faltas disciplinares. O 9º ano significou mudança radical de vida. Ouviu falar da BM. Sofreu depressão e esteve internado. Divórcio da mãe e do padrasto. Tentou o suicídio. Suicídio do padrasto. Usou BM para fazer face às dificuldades da mãe. Vendeu bicicleta para ter dinheiro para a universidade. Achou os seus professores excelentes.
H3	26	Operário	Doméstica	2004/07	Curso Tecnológico de Ação Social	19	2 anos	Formadora	Dedicou 18 anos aos estudos. Estava sempre ansiosa pelas aulas. Família pobre e com historial de doenças crónicas. Pais acompanharam o percurso escolar. Pais têm a sexta classe. Sem expectativas de seguir para curso superior por dificuldades financeiras. Frequentou a Cisave que por ser muito rigorosa e haver pouca empatia a fez mudar de escola e de curso. Passou a frequentar o curso tecnológico de Ação Social. Foi sempre aluna empenhada e motivada. O DT no 12º motivou-a para a universidade, fazendo-a crer que seria hipótese possível. Foi para Vila Real para a UTAD e com a ajuda da bolsa licenciou-se. Dá aulas na escola secundária onde fez o 12º ano.



NARRATIVA	DADOS BIOGRÁFICOS								SÍNTESE
	IDADE	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE	ANOS FREQUÊNCIA NA ESCOLA	CURSO	MÉDIA FINAL	ANOS BM	SITUAÇÃO ATUAL	
H4	29	Carpinteiro	Doméstica	1998/01	CSPOPE 1º agrupamento	16,64	1 ano	Enfermeira	Família simples e numerosa. Pais apenas com a 4ª classe. Avós analfabetas. A sua geração foi a primeira da família a frequentar ensino superior. A mãe falava-lhe apaixonadamente da escola e de como gostava de ter lá andado. A dificuldade dos pais foi o principal fator impulsionador do estudo dos filhos. O esforço dos pais foi motivação forte para estudar. Queria orgulhar os pais. Sempre adorou a escola. Ter bons resultados foi um objetivo. As reuniões na escola eram momentos felizes para a mãe. A adaptação à escola nem sempre foi fácil. Os bons resultados funcionavam como reforço positivo. A BM foi o reconhecimento do seu esforço. O dinheiro da BM foi para comprar o primeiro PC. A universidade foi muito exigente. É sempre mais fácil encontrar razões para o insucesso do que para o sucesso. Tem orgulho no seu percurso escolar.
H5	19	Operário	Doméstica	2008/11	CHCT	18,49	3 anos	Estuda Medicina, Universidade do Minho	Família unida, de poucos recursos. Pais com 4ª classe. Sempre foi bom aluno desde o 1º ano. Pais e irmão acompanharam o seu percurso e ajudaram. Cedo dirigiu o seu estudo para a área da medicina sem influências na escolha. Considera que a escola não é um espaço de igualdades. Muitos dos seus colegas só estão em medicina porque os pais puderam pagar um colégio caro. Valoriza muito a BM que utilizou para livros, pagamento de visitas de estudo, material escolar e afins. Só consegue estudar porque tem bolsa.
H6	21	Contabilista	Assistente Operacional	2005/08	CHCT	17,25	2 anos	Estuda Farmácia, Universidade da Beira Interior	Família com habilitações. Órfã de pai. Pai muitos anos desempregado. Viviam do ordenado da Mãe e ajuda da avó. Frequentou escolas agradáveis e teve bom relacionamento com todos. Na escola nunca ninguém a obrigou a nada. Familiares apoiaram muito. Considera que há na escola igualdade de oportunidades. BM usou para comprar PC e para fazer face aos gastos no ensino superior.
H7	19	Operário	Doméstica	2008/11	CHCT	15,45	1 ano	Estuda Estatística, Universidade do Minho	Pais pouco habilitados, com dificuldade e histórias de desemprego. Pai alcoólico provocou mau ambiente em casa. A mãe compensou. Mãe faleceu quando frequentava o secundário. Valoriza muito a escola, o ambiente e as pessoas que nela trabalham. Esforçou-se pelos bons resultados. Incentivada por professores e colegas. A BM foi muito útil e foi usada para financiar a vida académica.

NARRATIVA	DADOS BIOGRÁFICOS								SÍNTESE
	IDADE	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE	ANOS FREQUÊNCIA NA ESCOLA	CURSO	MÉDIA FINAL	ANOS BM	SITUAÇÃO ATUAL	
H8	19	Operário	Doméstica	2008/11	CHCT	19,21	3 anos	Estuda Farmácia, Universidade do Porto	Família pobre com avós sem habilitações além do 4º ano. Pai com o 7º ano e mãe com 5º. Empregos precários. Desemprego. As dificuldades e os consequentes exemplos assim como os conselhos dos pais fizeram-na empenhada. Mas não foi fácil estudar num ambiente tão difícil como a família tinha. Colegas da turma cruéis. BM importante ajuda nas despesas escolares. Incentivo para ter boas notas, são um reconhecimento pelo trabalho. Irmã a estudar na universidade ao mesmo tempo. Chegou a não ter que comer, pelo atraso da bolsa na universidade.
H9	28	S/ dados	Costureira	1999/02	CSPOPE 1º agrupamento	15,06	1 ano	Optometrista	Família monoparental. Desde sempre adorou a escola. Nenhum dos dois irmãos seguiu curso superior e ela queria seguir para a universidade. Começou a preocupar-se com as notas no secundário. A BM chegou por informação do DT. A BM foi uma esperança para um futuro melhor. Foram guardadas para os gastos da universidade.
H10	20	Construtor civil	Assistente Operacional	2006/09	CHCT	16,75	2 anos	Estuda Marketing, Universidade do Minho	Avós com o 4º ano e pais com o 6º ano. Os pais sempre a incentivaram a prosseguir estudos. Sempre teve boas notas. Escolheu enfermagem mas não gostou, mudou para outro curso mas desistiu porque os pais não suportavam as despesas, trabalha e frequenta um curso pós-laboral, recebeu em 2012 a Bolsa de Excelência da UM. A BM serviu para suportar os gastos dos estudos, os dela e os do irmão.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Joana<sup>177</sup> - H<sub>1</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 19 anos

Residência atual: PT

Profissão do pai: Afinador de máquinas

Profissão da mãe: Costureira

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2008/2009 e 2010/2011

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 18,76 valores

Usufruiu de BM 3 anos

Está a fazer melhoria de notas para entrar em medicina

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>178</sup>Sou de uma família Humilde, os meus avós por causa das adversidades da época não tiveram muita instrução, os meus avós tinham o 4º ano de escolaridade já as minhas avós não, mas sabiam fazer o seu nome. todos eram pessoas bastante audazes, inteligentes e lutadoras. O meu avó paterno ocupava um cargo de importância numa fábrica, era encarregado, o meu pai conta-me muitas vezes que ele fazia cálculos de raízes de cabeça e que era muito inteligente; a minha avó ficava em casa a cuidar das lides domésticas. O meu avó materno era muito doente dos pulmões, houve uma época que ele teve de ser internado num sanatório ficando a cargo durante muitos anos À minha avó o sustento da casa. Mesmo doente, o meu avó cuidava dos filhos, que eram muitos e fazia tudo para ajudar a minha avó. Os meus pais também só têm a instrução básica; a minha mae é a mais velha de oito irmãos e ainda tentou trabalhar na fábrica de dia e estudar À noite, ela queria muito, mas não

<sup>177</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

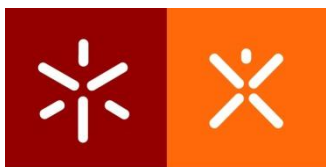
<sup>178</sup> Texto conforme o original.

conseguiu, já o meu pai que é o mais novo de 4 irmãos foi o único desses 4 que não quis continuar a estudar, mas por opção própria. Hoje em dia a minha mãe é costureira, em casa, e o meu pai é administrativo numa contabilidade.

No meu meio familiar, eu sou a mais nova de 3 irmãos e com alguma diferença de idades, mas sempre nos demos muito bem e sempre fomos muito unidos... como eles já andavam na escola desde que eu era pequenina eu achava muito interessante estudar, e quando foi a minha vez de entrar para a escola não coube em mim de felicidade, sempre me integrei muito bem e fiz sempre com que os outros se integrassem...

Devido a várias coisas que eu assisti enquanto crescia, na escola e noutros sítios onde geralmente passava algum tempo, sempre quis ser médica, por uma razão bastante forte, sempre foi o que quis fazer quando crescesse para o resto da minha vida, sabia perfeitamente que tinha de ser uma aluna aplicada e por isso sempre o fui... no entanto não consegui entrar e estou a fazer melhoria , estou a batalhar ainda.

quanto à bolsa de mérito, como eu sou a mais nova e os meus pais têm 56 anos, eles sempre pensaram em juntar esse dinheiro para quando eu fosse para a universidade, de modo que ele está ainda guardado para ser utilizado nessa etapa da minha vida, foi melhor assim..."



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

---

 História de Vida do Rui<sup>179</sup> - H<sub>2</sub>


---

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 18 anos

Residência atual: Porto

Profissão do pai: Desconhecida

Profissão da mãe: Assistente Operacional

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2008/2009 e 2010/2011

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 16,50 valores

Usufruiu de BM 3 anos

Está a frequentar o curso de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores na Universidade do Porto

---

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico deste ex-aluno da Escola Secundária de Trajano, beneficiário da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

---

“<sup>180</sup>Começando pelo passado, para tentar explicar o presente e perceber o futuro, do pouco que conheço dos meus avós a nível de escolaridade/emprego é que o meu avô fez a 4<sup>a</sup> classe e que a minha avó fez a 3<sup>a</sup>. O pai dela, meu bisavô, achava que a 3<sup>a</sup> classe para uma mulher chegava e que ela não precisava de continuar a estudar e que tinha era de ir trabalhar, também a minha avó acabou a 3<sup>a</sup> classe algures em 1941 e em tempos de 2<sup>a</sup> Guerra Mundial, não se esperava algo diferente dos pais. Do meu avô nada sei a nível de empregos que executou, morreu em Janeiro de 2001, tinha eu 7 anos, já com a minha avó, que também é minha madrinha, já falei inúmeras vezes de várias coisas que ela fazia, já trabalhou em inúmeras confecções têxteis, já foi cozinheira de uma pensão na terra onde vivo, pensão que apesar de hoje já não existir, era bastante conceituada na altura. Dessa pensão

---

<sup>179</sup> Atribuímos um nome fictício ao ex-aluno para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>180</sup> Texto conforme o original.

onde até fazia casamentos e batizados por fora, é que ia trazendo o pouco mais de comer que a minha mãe e tios iam tendo.

O ambiente familiar da minha mãe não era dos melhores, por isso mesmo é que ela só fez a 6ª classe, a minha avó acabou fazendo à minha mãe o que ela própria sentiu na pele por parte do meu bisavô. Tinha a minha mãe 12 anos e começou a trabalhar na casa de uma senhora em plena cidade de Guimarães onde apenas aos fins-de-semana vinha a casa, pelo que ela me conta foi dos piores anos da vida dela, custou-lhe imenso essa mudança, a responsabilidade de tomar conta de uma casa de pessoas adultas e de um criança quase da idade dela, estavam a causar-lhe muitos problemas em termos psicológicos, como criança que ainda era, a minha mãe não percebia o porquê de ter de ser sujeita a tal trabalho. Com os anos a passar a minha mãe acabou por ir fazendo o mesmo que a minha avó e começou a trabalhar em fábricas de calçado, o que durou alguns anos. Aos seus 25 anos teve-me a mim, seu primeiro filho, e deparou-se uma vez mais com uma das grandes dificuldades da sua vida, em pelo ano de 1993, engravidou de um homem que não era sequer seu namorado e esse homem, meu "pai", não quis assumir a responsabilidade de a ajudar a manter-me.

Passados aproximadamente 3 anos, começou a namorar com o que viria a ser o pai do meu irmão, que em 97 acabou por nascer. A partir daí é que a vida familiar começou a piorar imenso, o namorado da minha mãe era 18 anos mais velho que ela, começou a sofrer de violência doméstica, sofreu um esgotamento psicológico nessa mesma altura, ele raramente estava em casa, chegava a abandonar-nos quando passava por nós na rua.

Tinha feito 6 anos à um mês e já ia entrar na minha primeira grande aventura, a escola. Nos 4 anos do primeiro ciclo tive 4 professores diferentes, professora Luísa que ao final do ano, depois de ver o terror que a minha turma era, ficou muito doente, tendo ficado de baixa nos anos seguintes, no 2º ano tive a professora Mariana, uma professora que tinha acabado o curso nessa altura, por isso só nos deu aquele ano, a professora Sílvia, que engravidou no decorrer do meu 3º ano e que por isso mesmo não foi minha professora no 4º, que acabou por ser a professora Eduarda. Nestes 4 anos, fiz e passei por alguns dos piores anos da minha vida, não me lembro se foi no 1º ou no 2º ano, mas lembro-me de algumas vezes roubar dinheiro à minha mãe, só para comer, só porque estava farto de ver os outros ter tudo e eu nada, pode até ter-me batido alguma vez antes disso, mas foi num desses dois anos, que me lembro da minha mãe a bater-me pela primeira vez. A partir daí foi sempre a descambar, ainda me lembro de ter mais ou menos 8 anos e ouvir a minha mãe a chorar, só porque o meu padrasto vinha para casa, a dizer-me a mim e ao meu irmão para ficarmos no quarto. Na altura, preferia mil e uma vezes estar na escola, com os meus amigos, na brincadeira, ou mesmo nos dias que sofria bullying, do que estar em casa. Apesar de tudo isso, nesses 4 anos fui sempre dos melhores alunos da turma, pelo menos em termos de notas, tinha e tenho uma paixão incondicional pela matemática e pelas palavras, o maior problema que enfrentava na escola era mesmo o comportamento.

Entrei no 5º ano e não me lembro de algo mudar, talvez apenas a casa. Nesse ano o meu padrasto tinha-me feito uma proposta, caso eu conseguisse tirar boas notas, de preferência tudo 5, dava-me uma PlayStation 2, uma novidade na altura, e muito cara também. Feliz ou infelizmente, não sei, deu-me no natal, não esperou até ao final do ano. Quanto a notas, mantinha-se igual, adorava línguas e matemática, nunca tirei uma negativa, nem num teste que fosse, mas levei algumas faltas disciplinares, não sei se era por estar na idade da parvoíce, se seria algum tipo de revolta. O 6º ano chegou, tenho aqui uma das piores memórias da minha infância, não me lembro ao certo porquê, se por ter feito asneira, se pelo quer que fosse, mas lembro de um dia chegar a uma aula de Português, com a professora que era na minha altura Directora de Turma e mal me conseguir sentar na cadeira, a professora reparou pediu-me para ir com ela fora da sala e assim o fiz, levantei a camisola e ela viu as marcas que a minha mãe me tinha feito com a vassoura, acho que nunca ninguém tinha sabido até

aquele momento do que se passava na minha família, comigo. Nesse mesmo ano, o meu padrasto ofereceu-me um curso de informática a tirar aos sábados numa escola em Guimarães, eu todo contente, aceitei. Tive lá uns 2, 3 meses no máximo e o meu padrasto obrigou-me a sair. Tive uma semana na escola em que levei quase todos os dias uma falta disciplinar, ter uma turma de repetentes não ajudava, pois eu queria talvez chamar à atenção, não sei. O certo é que tive de desistir daquele curso que tanto gozo me estava a dar tirar. no 7º ano, as coisas não mudaram muito de figura, as notas nos testes mantinham-se iguais, com o meu orgulho de nunca ter tirado abaixo de 90% a matemática e o resto dentro da normalidade. Porém é desse ano, a única memória que tenho de o meu padrasto me ter batido. Tinha-lhe tirado 1euro do bolso das calças que estavam pousadas no quarto dele, ele notou no próprio dia e bateu-me de cinto, fez-me contar cada vergastada que me dava, foram 10, 1 euro que tinha tirado para comer, não é que eu passasse fome, tinha escalão A e sempre tive direito ao almoço, mas aquele algo mais fora disso, não tinha, por isso é que o fiz. No final desse ano houve uma grande mudança, eu tinha crescido durante 13 anos com praticamente as mesmas pessoas ao meu lado, mas nesse ano os meus pais decidiram pôr-me numa escola mais próxima. Eu bem lhes pedi para não o fazerem, pois tinha transportes públicos grátis, mas de nada serviu. Foi o ano em que me senti mais revoltado com tudo e todos, tinha saído da beira dos meus amigos de sempre, nesse mesmo ano, os meus pais abandonaram o meu cão, que eu adorava, sentia-me completamente perdido.

Começou o 8º ano e era tudo novo para mim, novos sítios, pessoas, métodos, instalações, regras... foi complicado ao início, entrei no ambiente escolar, como se soubesse mais que os outros, o que não estava errado de todo, mas continuava a ser uma atitude errada. Em Fermentões, minha antiga escola, levei bastantes faltas disciplinares, algumas até fiz por elas, mas nunca tinha faltado a uma aula propositadamente, coisa que se alterou nas Taipas, comecei a faltar, até ao ponto em que a minha mãe recebeu uma carta em casa e pela primeira vez na vida, em vez de me baterem puseram de castigo. Sinceramente, qual delas a pior, ficar 15 dias fechado num quarto, onde só saía exclusivamente para comer e ir à escola, sem televisão, computador ou algo do género, só eu, ou ser agredido. Hoje digo com a maior certeza que foi um bom castigo, na altura, não sabia. A partir daí tudo mudou e rapidamente chegou o 9º ano, aquele que foi o grande ano da mudança para mim, comecei a ouvir dizer que no 10º ano quem tivesse média de 4 ou superior, teria direito a uma bolsa de mérito, foi o principal gatilho que me fez aplicar na escola a 100%, nesse ano obtive as melhores notas da minha vida, até então, apenas tive 4 a História e Ciências, não sei porquê, mas assim ficou.

Começou o secundário e outro capítulo começava para mim, a tal bolsa de mérito sempre existia e dos aproximadamente 1000€, para mim, so 115€ é que me "deram" em forma de máquina de calcular gráfica, que era obrigatória para fazer Matemática A. O resto, ficou com a minha mãe e só ela sabe o que fez dela. O 10º ano, corria relativamente bem, aparte do meu primeiro relacionamento, que começou-me nessa altura a criar os primeiros problemas. No 11º decidi mudar de turma, a ver se melhorava as notas, pois apesar de adorar a maior parte dos meus colegas, eles gostavam bastante de se divertir durante as aulas, o que estava a prejudicar, em parte, o meu desempenho escolar. Mudei de turma, tinha conseguido uma vez mais, bolsa de mérito, mas esta já teve uma finalidade bastante diferente.

No início do ano de 2010, a minha mãe pediu o divórcio, passados nem 2 meses, a 9 de Março, o meu padrasto arranja uma carrinha e põe-nos porta fora, pois sabia que já tínhamos alugado uma casa, casa essa alugada com o dinheiro da minha bolsa. Nesse mesmo ano e altura, entrei na minha primeira depressão diagnosticada clinicamente, tinha acabado o meu primeiro relacionamento, tinha me afastado dos meus amigos, como tinha mudado de turma no início do ano lectivo, ainda não os conhecia bem, os meus pais a divorciarem-se, foi algo que eu não consegui gerir e que me levou a tentar o suicídio. Por sorte a minha, sobrevivi e fiquei internado num hospital no Porto durante uma

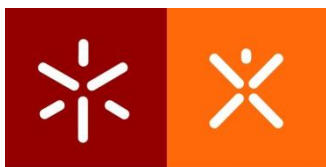
semana. No mês seguinte a isso, ficou a minha mãe de baixa e mais uma vez, teve de ser a minha bolsa a segurar as contas. Os 1000€ desse ano, foram gastos em mantimentos, medicamentos, papeis para pedir apoios e viagens, de toda a bolsa que recebera, foi a melhor empregue. Já no 12º ano, a história foi outra, a meio desse ano ela reconciliou-se com o meu padrasto e a minha bolsa, fora a parte da viagem de finalistas, foi toda para ela mais uma vez, coisa que nesse mesmo ano não teria sido extremamente necessária, pois recebia a minha pensão de alimentos e a do meu irmão. Graças a isso, mais problemas tive no futuro.

Entrei no Porto, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, no curso que queria. Tinha trabalhado o mês inteiro de Agosto, para juntar algum dinheiro para me conseguir aguentar os primeiros tempos, por infortúnios da vida, tive de emprestar 300euros à minha mãe, o meu "pai" já não pagava a pensão de alimentos, o do meu irmão não pagava à 2 meses e no mês de Setembro de 2011 suicidou-se e estávamos uma vez mais na miséria. Vendi a minha bicicleta que tinha sido comprada anos antes pelo meu padrasto, o que me rendeu ainda uns 250euros, mas entre viagens entre Porto e Taipas nos dias em que ainda não tinha residência, nos passes de metro, em alimentação e tudo mais, esse dinheiro parecia ter voado, em pleno mês de Dezembro, estava a viver praticamente às custas da minha melhor amiga, que ia ajudando, dando-me de comer todos os dias. Felizmente no mês de Janeiro foi-me mais fácil sobreviver, pois uma pessoa muito minha amiga e da minha mãe, ofereceu-me dinheiro, dinheiro e gesto os quais nunca poderei agradecer nem pagar. A nível de estudos foi muito complicado, para além de ser uma diferença descomunal em termos de matéria para estudar e exigência, eu tive doente as primeiras 4 semanas do curso, mas felizmente consegui recuperar a maior parte no primeiro semestre, já este segundo está complicado, mas ainda falta muito pela frente.

Este ano lectivo as bolsas atrasaram-se descomunalmente. O meu pedido só foi deferido a 13 de Março de 2012 e pago a 24 de Abril. Bolsa que, após dar dinheiro à minha mãe e avó que se encontravam em situações económicas complicadas, pagar alojamento, despesas de limpeza no valor de 200euros (valor qual não está incluído na bolsa e que nem avisado fui que teria esta despesa) pagadas as propinas, pago o dinheiro à minha melhor amiga, pouco sobrou foi para comprar um computador para uso escolar, pois eu não tinha um.

Tendo eu 12 anos escolares concluídos e com aproveitamento, resta-me apenas dizer que os professores que tive foram todos excelentes, não me lembro de um que me tivesse ficado na memória pela negativa, principalmente aqueles que me ajudaram e ouviram quando eu mais precisei, nunca serão esquecidos. Já a bolsa foi algo que mudou a minha vida por completo, sem a bolsa do secundário talvez a minha mãe nunca se tivesse separado do pai do meu irmão e caso o tivesse feito ainda pior viveríamos. Sem a da Universidade, para além de me ser impossível estudar, nem a minha família conseguiria ajudar. Tenho apenas pena é que o processo de atribuição de Bolsas de Estudo tenha que ser tão demorado e que coloquem tantos entraves."





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Sara<sup>181</sup> - H<sub>3</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 26 anos

Residência atual: JP

Profissão do pai: Operário

Profissão da mãe: Doméstica

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2004/2005 e 2006/2007

Curso: CSPOVA - Tecnológico de Ação Social

Média final do curso: 19 valores

Usufruiu de BM 2 anos

Exerce a profissão de: Formadora na área de Expressão Corporal/Teatro

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>182</sup>Apesar de ser jovem e, por incrível que pareça, tenho dezoito anos da minha vida dedicados aos estudos. Comecei, aos cinco anos, em 1991, na pré-primária. Lembro-me de ser uma menina muito calma e responsável, até demais. Por exemplo: se no dia seguinte íamos fazer aletria e a educadora distribuía os ingredientes e utensílios necessários pelos alunos, eu disponibilizava-me para levar tudo, de tão entusiasmada que ficava. Por outro lado, era introvertida e lembro-me que, uma vez, um menino deu-me um estalo. Quando a educadora soube, obrigou-me a dar-lhe dois estalos, para eu aprender a defender-me.

A seguir, em 1992, veio a escola primária. Lembro-me de estar sempre ansiosa pelas aulas e por aprender novas coisas. Contudo, também era muito teimosa.

<sup>181</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>182</sup> Texto conforme o original.

A minha família era pobre, dado que os meus pais trabalhavam numa fábrica têxtil e ganhavam o salário mínimo, tendo de me criar, bem como à minha irmã. Para além disso, aos quatro anos foi-me diagnosticada epilepsia, após uma queda, e à minha irmã, aos dois anos, foi diagnosticada bronquite alérgica, por isso, os meus pais gastavam muito dinheiro com os tratamentos. No entanto, nunca nos faltou nada e os meus pais sempre nos ajudaram em tudo o que puderam.

O que eu mais gostava de fazer era ditados e composições, e não reagia muito bem quando a minha mãe me dizia que os meus trabalhos de casa de matemática estavam errados. Fazia birra, não corrigia conforme o que a minha mãe dizia e, no dia seguinte, a professora dizia que, de facto, as contas estavam erradas. Com o tempo fui reconhecendo que a minha mãe tinha razão, se bem que, na hora, “doía” sempre um bocadinho admiti-lo.

Outra coisa de que me lembro é que, no final de cada ano letivo, entregava um trabalho plástico à minha professora como presente. Esse trabalho era, por norma, feito por mim e pela minha mãe e usava como materiais cartolina, cola e conchinhas do mar. Com esses materiais, desenhávamos um animal na cartolina e preenchíamos-lo, colando as conchinhas. Eu ficava toda orgulhosa quando entregava o meu presente e a professora o recebia com um sorriso. De todas as professoras que tive na primária, só uma não me agradou. Chamava-se Lurdes e usava um anel que tinha uma pedra muito grande. Quando algum aluno tinha errado algum exercício, ela fechava a mão e dava com o anel na cabeça desse aluno. Fora essa professora, gostei de todas as que tive e, na quarta classe, fui receber, no museu Martins Sarmiento, o prémio de melhor aluna, que correspondeu a um diploma e um livro.

Apesar de ainda não ter falado do meu pai, ele também acompanhou sempre o meu percurso. Contudo, fê-lo de uma forma mais distante porque trabalhava no turno das 14 horas às 22 horas e, quando chegava a casa, eu já estava a dormir. Raras vezes o via antes de deitar e, quando isso acontecia, era por alguma ocasião especial.

Tinha regras bem definidas, tais como, tempo para fazer trabalhos de casa, tempo para brincar, horas das refeições e, por fim, hora de me deitar, que acontecia por volta das 21:30 horas. Essas mesmas regras acompanharam-me até ao fim do sexto ano. Até aí, tive horas para estudar e rever a matéria, inclusive nas férias de verão, para que no ano seguinte não tivesse dificuldade em retomar os estudos.

Por essa altura, tive uma notícia fantástica! Como os meus pais tinham seguido à risca todos os tratamentos que a neurologista recomendava, aos doze anos deixei de necessitar tomar medicamentos para tratar a epilepsia e tive alta médica.

No segundo ciclo comecei, de igual modo, a perceber aquilo que realmente gostava e aquilo que gostava menos. Assim, as minhas disciplinas preferidas era português, inglês e educação musical, sendo que as disciplinas mais científicas eram aquelas às quais tinha algumas dificuldades. Aqui, os meus pais já não conseguiam acompanhar-me, pois tanto um como outro possuem apenas a chamada sexta classe e a grande maioria das matérias eram já desconhecidas por eles. No entanto, continuaram a seguir o meu percurso, desta vez indo com regularidade à escola falar com o/a diretor/a de turma, verificando a minha caderneta, estando atentos às minhas notas e estabelecendo regras, nomeadamente no que concerne a horários para estudos e para dormir.

No sétimo ano, em 1998, tive que escolher entre três disciplinas: francês, música ou educação tecnológica. Por minha vontade, teria optado por educação musical, contudo, não pude fazê-lo porque mais nenhum aluno optou por essa disciplina e a escola não podia abrir uma turma só para mim. Assim sendo, escolhi educação tecnológica, visto que achava que a disciplina de francês poderia tê-la no ensino secundário, ao contrário da minha opção.

A parte menos boa desta minha opção foi que, até ao nono ano, calhei numa turma de péssimos alunos, quer em termos de aproveitamento, quer até em questões de comportamento e

educação. No oitavo ano, fui eleita delegada de turma e, por isso, por várias vezes tive de ficar na escola até tarde por causa de reuniões para tratar de processos disciplinares. O meu pai chegou, inclusive, a ir a uma reunião para se discutir a hipótese de um processo disciplinar coletivo, que depois não se concretizou e, tanto a diretora de turma, como a direção da escola, estavam dispostos a mudar-me de turma porque achavam que a mesma estava a prejudicar-me. No entanto, no final desse ano letivo, acabou por se verificar o contrário: tive a melhor média do terceiro ciclo e entrei para o quadro de honra da escola. Nestes três anos as línguas continuaram a ser as minhas disciplinas preferidas, sendo que a Físico-Química era, sem dúvida o meu “calcanhar de Aquiles”, que, no entanto, sempre foi sendo ultrapassado.

No nono ano ouvi falar nos cursos profissionais e achei que seria uma boa saída para mim. Os meus pais eram pobres e nunca pensei poder frequentar a universidade, por isso, se pudesse ter adicionada ao ensino secundário uma formação profissional, seria ótimo e poderia arranjar trabalho com mais facilidade. A primeira escola a que tive acesso foi a Escola Profissional Cisave. Soube que lá havia o Curso Profissional Técnico de Informática e, apesar de não gostar de disciplinas científicas, resolvi optar por esse curso, pois na altura era uma das mais promissoras saídas profissionais. Contudo, nesse ano, ou seja, em 2001/2002, não abriu esse curso, por isso, optei pelo Curso Profissional Técnico de Turismo/Profissional de Informação Turística.

Inicialmente, achei que iria gostar do curso, até porque era mais virado para as disciplinas humanísticas, contudo, tal não aconteceu. Tratava-se de um curso bastante técnico e virado para a prática, inserido numa escola bastante exigente e rigorosa. Desde o primeiro ano, ensinavam-nos a lidar com os públicos, a sermos eficientes e a lucrarmos o máximo possível com o nosso trabalho. Não eram permitidos módulos em atraso e, se alguma vez faltássemos às aulas, tínhamos no dia seguinte uma “conversa” com o diretor pedagógico da escola, que conhecia todos os alunos de todos os cursos. O excesso de rigor e disciplina, bem como a falta de “empatia” com os valores transmitidos, fizeram com que, com o passar do tempo, me fosse desmotivando e, no final do segundo ano, percebi que não valia a pena continuar, tendo desistido do curso. Os meus pais, inicialmente, não concordaram com a minha decisão, contudo, com o tempo, foram percebendo que, de facto, aquele curso não me realizava e, por fim, apoiaram-me.

Com dezoito anos e, após uma consulta de orientação profissional com a psicóloga, resolvi, em 2004, matricular-me na Curso Tecnológico de Ação Social, na Escola Secundária de Caldas das Taipas. Era um curso que fomentava a solidariedade e a qualidade de vida do próximo e isso, desde sempre, me cativou.

Inicialmente, os meus colegas e respetivos encarregados de educação pensaram que eu estaria com dezoito anos no décimo ano por ser ignorante e não ter capacidade para os estudos. No entanto, rapidamente se aperceberam de que tal não era verdade e que, se eu estava ali com aquela idade seria por opção minha. Fui sempre uma aluna empenhada e motivada, tendo conseguido uma média final de dezoito valores, um estágio com a mesma nota final, bem como o melhor projeto de aptidão tecnológica do meu ano.

As disciplinas que mais gostei foram, sem dúvida, as mais práticas, bem como psicologia e português. No entanto, até chegar ao décimo segundo ano, nunca pensei poder frequentar um curso superior, devido à falta de posses dos meus pais. Contudo, quando cheguei ao último ano, o meu diretor de turma motivou-me a pensar nessa hipótese, alertando-me para a existência de bolsas de estudo, e chegou mesmo a chamar os meus pais à escola, por várias vezes, para também tentar convencê-los a permitir que eu continuasse os meus estudos. Uma vez que, no ensino secundário, sempre tive direito ao chamado escolão B teria, supostamente, direito a alguma ajuda no ensino superior.

Apesar de reticente, comecei a pensar que essa seria uma hipótese possível. Tinha ganho sempre a bolsa de mérito, no valor de setecentos euros anuais, e podia perfeitamente fazer uma pausa nos estudos para trabalhar e juntar algum dinheiro para ajudar nas despesas. Isto porque, caso eu concorresse para o ensino superior, a minha irmã mais nova concorreria, no mesmo ano que eu, e isso seria demasiado dispendioso.

Por isso e, após conversar com os meus pais, resolvi que, com uma parte do dinheiro dos prémios de mérito, tiraria a carta de condução e, durante um ano, iria trabalhar. Consegui, em setembro de 2007, arranjar trabalho como auxiliar de educação de infância num colégio privado em Braga e, dos quinhentos euros mensais que recebia, conseguia juntar pelo menos trezentos. Durante esse ano, sempre pensei candidatar-me a uma licenciatura na área do Serviço Social ou da Educação Social. No entanto, também tinha aquele “bichinho” do teatro, que foi “plantado” nas aulas de Técnicas de Expressão e Comunicação, bem como no grupo de teatro amador a que pertencia. Por isso, quando vi, no sítio da Direção Geral do Ensino Superior a licenciatura em Teatro e Artes Performativas, não hesitei e candidatei-me, isto em 2008.

Como tinha uma boa média e a média pretendida para entrar na licenciatura era de treze valores pude, desde logo, tratar de burocracias como, por exemplo, o alojamento, na cidade onde iria estudar, em Vila Real, bem como planificar minimamente a minha vida lá.

No ensino superior sempre tive uma bolsa de cerca de cento e setenta euros mensais, o que me dava para pagar as propinas e ainda ajudava nas despesas de alojamento. As restantes despesas foram pagas com o dinheiro que tinha juntado durante o meu ano de trabalho e, mais tarde, com um empréstimo para estudantes do ensino superior, que pedi ao banco, bem como com alguma ajuda por parte dos meus pais, principalmente no que concernia a despesas pessoais e, porventura, de saúde.

Tudo correu muito bem e, de facto, tive a felicidade de sentir que aquela era a licenciatura indicada para mim. Tinha Unidades Curriculares mais práticas, onde podia dar “asas” à minha criatividade, mas também tinha aquelas que eram mais teóricas e que eu gostava imenso, pois permitiam que eu refletisse e escrevesse sobre assuntos bastante relevantes. Aliás, a escrita tornou-se, com o tempo, um dos meus grandes prazeres e, no terceiro ano da licenciatura, consegui ter um dezoito como nota final da Unidade Curricular de Escrita Dramática, por sinal, uma das minhas melhores notas nesta licenciatura. No entanto, todas as outras Unidades Curriculares, correram, por norma, muito bem, e isso refletiu-se na minha média final de curso, com dezasseis valores, uma das melhores médias desde que a referida licenciatura abriu.

A par da licenciatura, comecei a fazer alguns trabalhos, quer a título voluntário, quer em troca de remuneração. Esses trabalhos consistiam, sobretudo, em formações/workshops por mim dinamizados e animações temáticas, bem como algumas performances e peças de teatro infantis, sendo que, com o tempo, fui obtendo algum currículo na área.

Depois de acabar a licenciatura, em julho de 2011, e após as férias de verão, resolvi candidatar-me para dar aulas. Fazer do teatro a minha vida seria o ideal, mas dadas as conjunturas atuais, tal torna-se impossível e, por outro lado, o ensino sempre foi uma área que me cativou bastante. Assim sendo, candidatei-me para todos os horários postos a concurso, quer na área de Guimarães e arredores, que em Vila Real, cidade que já conheço bem, fossem eles horários pequenos ou grandes. O que me interessava era, sobretudo arranjar um primeiro emprego e, dadas as circunstâncias atuais, as expectativas não eram muito elevadas. Após alguns dias, fui chamada para uma entrevista de trabalho na Escola Secundária de Caldas das Taipas onde, aliás, tinha frequentado o Curso Tecnológico de Ação Social e obtido o décimo segundo ano. Fiquei bastante feliz, pois as recordações de lá que tinha eram muito boas e seria fantástico e, até, engraçado trabalhar com aqueles que foram meus professores. A entrevista correu bastante bem e, um dia depois, recebi a maravilhosa notícia de que tinha sido selecionada para um dos horários levados a concurso.

Posto isto, atualmente sou professora de Área de Expressões, disciplina inserida no Curso Profissional de Animador Sociocultural. Espero continuar a estudar, nomeadamente tirando um mestrado na minha área, no entanto e, em primeiro lugar, terei de saldar a minha dívida com o banco que me concedeu o empréstimo. Tal já está a ser tratado, graças a esta oportunidade e, se tudo correr bem, em breve passarei à próxima etapa de estudos.”



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Rosa<sup>183</sup> - H<sub>4</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 29 anos

Residência atual: Lisboa

Profissão do pai: Carpinteiro

Profissão da mãe: Doméstica

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 1998/1999 e 2000/2001

Curso: CSPOPE – 1º Agrupamento

Média final do curso: 14,64

Usufruiu de BM 1 ano

Exerce a profissão de enfermeira

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>184</sup>Nasci numa típica família do Norte de Portugal. Uma família bastante unida. Sou a mais nova de 4 irmãos (3 raparigas e um rapaz).

A família onde nasci é uma família simples, tanto da família da parte do meu pai como da parte da minha mãe.

O meu pai é carpinteiro, havendo concluído a 4ª classe. A minha mãe foi doméstica durante muitos anos, enquanto eu e os meus irmãos eramos pequenos, começando depois a trabalhar como cozinheira. Tal como o meu pai, a minha mãe completou a 4ª classe.

Relativamente aos meus avós, o meu avó materno e paterno estudaram também até à quarta classe. Relativamente às avós, ambas eram analfabetas.

<sup>183</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>184</sup> Texto conforme o original.

A minha geração (dos meus irmãos e primos) foi a primeira geração da família que frequentou o ensino superior e isso sempre foi para os meus pais (principalmente a minha mãe), motivo de orgulho.

Recordo frequentemente a forma apaixonada como a minha mãe falava da escola e de como era uma boa estudante aprendendo com muita facilidade. Sempre gostou da escola e desejava ter frequentado a escola por mais anos, mas após terminar a 4ª classe teve de começar a trabalhar de forma a poder ajudar economicamente a família.

Como já referi a família onde nasci é uma família simples, os meus avós maternos e paternos (principalmente maternos) sempre tiveram uma vida difícil, com algumas dificuldades económicas. Trata-se de uma família grande (um total de 8 irmãos) sendo que o meu avó faleceu muito novo.

O facto de os meus pais terem atravessado por dificuldades económicas enquanto crianças foi um dos principais fatores pelos quais quiseram que os filhos tivessem uma melhor escolaridade. O desejo de nos dar aquilo que não conseguiram ter.

Para ter 4 filhos na escola os meus pais tiveram de fazer grandes esforços e de trabalhar bastante. Ter noção disso sempre representou para mim uma motivação extra para ter bons resultados. Ter maus resultados na escola e correr o risco de repetir um ano nunca foi para mim uma opção. Tudo que me era pedido era para ter bons resultados e orgulhar os meus pais.

Nunca senti pressão por parte dos meus pais para ter bons resultados nem nunca me referiram que se não os obtivesse teria de sair da escola. A pressão sempre foi colocada por mim própria.

Como irmã mais nova sempre tive o exemplo dos percursos escolares dos meus irmãos, todos eles obtiveram bons resultados na escola. Sem dúvida que "seguir os passos" deles colocava alguma pressão sobre mim, mas nunca achei que essa pressão fosse negativa para o meu desempenho.

Sempre tive facilidade em aprender, sempre adorei a escola. Ter bons resultados escolares era para mim um objetivo. Deixar os meus pais e eu própria orgulhosa era para mim uma prioridade.

As reuniões escolares eram para a minha mãe uma altura feliz porque nunca tinha más observações relativamente aos seus filhos e isso fazia-a orgulhosa e fazia-me feliz.

Sempre tive bons resultados desde o primeiro ano de escolaridade, sempre fui boa aluna. Durante os primeiros 4 anos de escolaridade tive a mesma professora, sempre achei que ela era algo "injusta" uma vez que se notava claramente que tinha "preferências" entre os alunos porque alguns dos alunos da minha classe eram filhos de amigas delas. Achei durante muito tempo que ela não reconhecia o meu trabalho. Isso não me impediu no entanto de ter bom aproveitamento escolar.

A adaptação à escola nem sempre foi fácil. Sempre tive uma personalidade reservada pelo que fazer amizades era difícil para mim. Ter bons resultados escolares era também uma forma de ter alguma "admiração" por parte dos colegas.

Com o passar dos anos consegui melhorar as minhas relações com os meus colegas. Acho que isto se deveu em parte à melhoria relativamente à minha autoconfiança.

Sem dúvida que o ensino básico foi a altura em que senti maior reconhecimento pelo meu trabalho. Foi uma altura em que eu própria senti necessidade de ter bons resultados. Sentia confiança dos professores no meu trabalho. O reforço positivo dos mesmos sempre foi para mim um facto de motivação para alcançar cada vez resultados melhores.

Foi sem dúvida uma altura fantástica da minha escolaridade. Adaptei-me facilmente à escola e tinha boa relação com os meus colegas de turma. Todos os professores tinham "orgulho" em mim e tentavam sempre puxar um pouco mais por mim querendo sempre "mais e melhor" e eu adorava o desafio e queria estar sempre à altura. Foi sem dúvida uma altura em que eu própria nunca me contentava com os meus resultados querendo sempre melhor.

Terminei o ensino básico com resultados exemplares. Foi nessa altura que recebi a bolsa de mérito. Receber esta bolsa foi para mim o "reconhecimento" pelo trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano anterior.

Claro que basta para nós enquanto estudantes ver os resultados (nos testes ou nas avaliações), mas ter este tipo de reconhecimento é uma motivação extra.

O dinheiro ganho na bolsa de mérito foi na altura guardado. Posteriormente acabou por ser usado para comprar o meu primeiro computador.

Acho que mais importante que o reconhecimento monetário é sem dúvida o que este tipo de prémio pode fazer em termos da autoestima e da motivação do estudante.

Relativamente ao ensino secundário foi uma altura complicada. A adaptação à escola correu muito bem. Estabeleci relações muito fortes e próximas com os meus colegas de turma. Foi também uma altura de alguma "rebeldia", desejo de aproveitar o tempo, de sair, de estar com os amigos.

Sem dúvida que os meus resultados foram prejudicados com isto porque acabei por ter menos tempo para estudar. Não quero com isto dizer que deixei de me preocupar com os estudos. De forma alguma, continuei a ter bons resultados pois sempre considerei que o secundário era a altura de começar a tomar decisões importantes relativamente ao futuro e por isso não queria "deitar tudo a perder".

Foi nesta altura que comecei a pensar mais seriamente sobre aquilo que queria seguir na universidade. A área de ciências já tinha sido uma opção (quando optei pela vertente científico-natural), mas foi nesta altura que optei por algo relacionado com a saúde.

Enfermagem acabou por ser a minha opção. Relacionada com a saúde, uma profissão com facilidade de emprego, com reconhecimento.

A escolha do curso a seguir na universidade foi inteiramente minha. Claro que fui partilhando a minha opinião com a minha mãe, cuja principal preocupação seria que a profissão que eu escolhesse tivesse saída fácil para o mercado de trabalho.

Relativamente à universidade tive muitas dificuldades na adaptação, mas que foram solucionadas com o tempo.

Foi uma altura de trabalho muito árduo, numa escola em que os professores eram muito exigentes com os alunos, mas mais uma vez, falhar não era para mim uma opção.

Sempre fui exigente comigo, sempre gostei de testar os limites, de querer mais e melhor e nunca me contentar com a média. Não sei se isto é uma qualidade ou um defeito, mas comigo funcionou como forma de ter bons resultados escolares.

Terminei a universidade aos 22 anos, começando a trabalhar um mês depois. Acabei o meu curso com média de 15 valores.

Atualmente trabalho como enfermeira, em Lisboa. Continuo a ser muito exigente comigo própria, a não me contentar em ser como os outros e a querer sempre mais de mim própria.

Dantes era como estudante, agora como enfermeira. Procuro sempre melhor em tudo o que faço, a ter reconhecimento pelo meu trabalho.

Agora que reflito sobre o meu percurso enquanto estudante consigo identificar vários fatores para o meu sucesso que passarei a enumerar:

1- A vontade de deixar a minha mãe orgulhosa, de lhe dar aquilo que ela não conseguiu alcançar e aquilo que ela desejava para os seus filhos;

2- A minha vontade pessoal de me superar, de ser melhor que os meus pares, o meu desejo de reconhecimento;

3- O suporte dos meus irmãos que sempre me ajudaram nos meus estudos quando eu precisava;

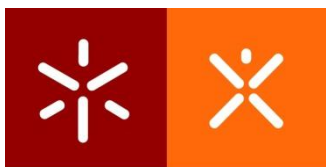


4- O reforço positivo dos professores que funcionava como energia para me fazer continuar a trabalhar;

5- O reconhecimento dos meu pares, que funcionava também para mim como reforço positivo.

A escola é sem duvida um local de igualdade de oportunidades, muitas vezes os alunos é que têm dificuldade em agarrar na sua oportunidade com unhas e dentes e de lutar por aquilo que mais querem.

É sempre mais fácil encontrar razões para o insucesso do que para o sucesso, mas a verdade é que o sucesso depende basicamente de cada um, claro que há fatores externos que podem ajudar ou prejudicar, mas se houver trabalho haverá recompensa, e a maior recompensa que se pode alcançar é a sensação de bem estar e de orgulho no trabalho efetuado. Eu tenho orgulho no meu percurso escolar.”



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida do Pedro<sup>185</sup> - H<sub>5</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 19 anos

Residência atual: CA

Profissão do pai: Operário da construção civil

Profissão da mãe: Doméstica

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2008/2009 e 2010/2011

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 18,49 valores

Usufruiu de BM 3 anos

Está a frequentar o curso de Medicina na Universidade do Minho

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico deste ex-aluno da Escola Secundária de Trajano, beneficiário da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>186</sup>Sucintamente, o meu meio familiar é o que penso ser normal, portanto, composto pelos pais e irmãos (a “full-time”) com a intermitente presença dos tios, primos e avós.

Apesar de algumas discrepâncias, todos mantemos boa relação e todos temos o mesmo objetivo: proporcionar sempre o melhor à família.

Quanto aos percursos escolares, na sua maioria, foram interrompidos precocemente por variadas razões, nomeadamente as posses económicas, sendo que os meus pais e avós apenas conseguiram alcançar o quarto ano de escolaridade.

Pessoalmente falando, retirando a presunção que não pretendo passar, desde o primeiro ano que sempre fui bom aluno. Acho que, nos inícios, era-o apenas para me sentir bom a alguma coisa... Havia coisas em que era menos bom e isso era frustrante, daí ter também me dedicado mais às letras

<sup>185</sup> Atribuímos um nome fictício ao ex-aluno para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>186</sup> Texto conforme o original.

e aos números. No entanto, é claro que não era apenas por isso que tirava boas notas. Os meus pais e irmã foram sempre acompanhando o meu percurso, ajudando-me em tudo o que precisasse (e eles conseguissem), mas deixando, sempre, vir à tona uma certa autonomia/independência, para que eu pudesse descobrir as coisas no devido momento, com a respetiva pertinência.

Com o passar dos anos, o meu estudo já era direcionado pelas minhas ambições e não por razões alheias, até porque comecei a definir as minhas vontades e a perceber que no futuro gostaria mesmo de me tornar médico (o que implicava, de certa forma, estudo agressivo). Ah! Sim, as minhas preferências foram sempre espontâneas e nunca influenciadas: os meus pais nunca me disseram “tens de ser médico” e acredito que caso “escolhesse”, sei lá, ser advogado/juíz, eles não me contrariariam.

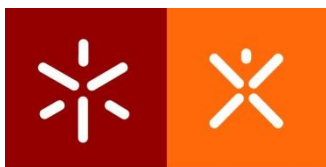
Se pudesse representar os ambientes escolares pelos quais passei, acredite que seria uma enorme montanha-russa; inicialmente (1º-4º anos), era mais ou menos o que se considera normal; o 5º e 6º anos foram bizarros: a minha turma era constituída uns 40% por repetentes (muito repetentes, se me entende) com hábitos distorcidos, no entanto, nunca fez com que me sentisse perdido, apesar de por vezes ser perturbante estar no meio de pessoas sem maneiras. Desde o 7º até ao 12º ano (período em que estive na Escola Secundária), tudo foi uma grande escalada, na qual a minha turma ia sendo progressivamente alterada, para melhor. No 12º ano, foi realmente o culminar, a chegada ao topo, com uma turma por muitos considerada “a melhor que lá estava”.

Se acho que a escola é um espaço de igualdades? Não, de todo. Aliás, acho que anda por aí tanta injustiça!! Por exemplo, agora que entrei para a universidade, empiricamente posso afirmar que muita da gente que comigo estuda, apenas o conseguiu porque os pais puderam pagar um colégio ou um externato, na qual as condições (e as notas, sejamos francos) não são comparáveis. Óbvio se torna, que quem não tem as mesmas possibilidades monetárias, acaba, directa ou indirectamente, por “levar por tabela”. Para não falar que está cada vez mais difícil conseguir tirar um curso na Universidade! O valor das propinas conjuntamente com o das senhas de almoço, viagens, residências (para alguns – graças dei por ficar em Braga!!!), trajes, livros (mesmo fotocopiados), etc., é completamente exacerbado. Mas enfim... O pior que pode acontecer é, futuramente, só as pessoas mais bem afortunadas tirarem cursos académicos, mas isso não deve ser assim tão mau, nos dias d'hoje.

Relativamente à bolsa de mérito, claro que foi bastante bem-vinda! Tive bolsa de mérito desde o 10º até ao 12º ano e, durante esses anos, foi importante na medida em que permitiu ajuda na compra de livros, no pagamento de visitas de estudo, material escolar, senhas de almoço e outros afins.

Hoje, na Universidade, tenho também bolsa de estudo e a única coisa que tenho a dizer é que caso a situação se revertisse, seria muito difícil terminar o curso que me encontro a tirar, pelos gastos que lhe estão adjacentes. Infelizmente, várias pessoas continuam a desistir dos cursos por falta de posses e isso é triste. Com sorte, o valor das propinas ainda aumenta mais um pouco!

Bem, peço desculpa por me ter alongado!”



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Rita<sup>187</sup> - H<sub>6</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 21 anos

Residência atual: Covilhã

Profissão do pai: Contabilista

Profissão da mãe: Assistente Operacional

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2005/2006 e 2007/2008

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 17,25 valores

Usufruiu de BM 2 anos

Está a frequentar o curso de Farmácia na Universidade da Beira Interior

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

### <sup>188</sup>Escolaridade e profissão dos pais e avós.

Mãe: 9º ano de escolaridade, Assistente Operacional

Pai: 12º ano de escolaridade, Contabilista

Avó materna: 3º ano

Avô materno: 4º ano, Motorista

Avós paternos: Desconheço o grau de escolaridade

### Caraterização do meio familiar

Atualmente o meu agregado familiar é constituído por mim, pela minha mãe e pela minha avó materna. Eu tenho um irmão que praticamente já não vive connosco (esteve a estudar em Aveiro e acabou por lá ficar, estando atualmente a trabalhar) e o meu pai já faleceu.

<sup>187</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>188</sup> Texto conforme o original.

Tal como maior parte das famílias, a minha também passou por alguns “altos e baixos”.

O meu pai esteve muitos anos desempregado, mesmo antes de adoecer, e nós vivíamos apenas com o ordenado da minha mãe e a ajuda da minha avó. Na altura em que o meu pai ficou desempregado eu ainda frequentava o ensino básico e o meu irmão estava prestes a entrar para a universidade.

Apesar de tudo isto, consegui prosseguir com os meus estudos sem nunca passar necessidades.

A minha entrada para a escola primária foi um pouco invulgar e confusa (nem a minha mãe me sabe contar exatamente como se passaram as coisas).

Tudo começou quando eu tinha 5 anos de idade. Era a minha avó materna que cuidava de mim enquanto os meus pais iam trabalhar. Por vezes ela ia para um quintal que se localizava ao lado da escola primária e levava-me com ela. Quando as crianças (minhas amigas na altura) iam para o intervalo queriam que eu fosse brincar com elas e então pediam à professora, que por sua vez ia pedir à minha avó para me deixar brincar na escola e ficar lá até ao fim do dia (visto que podia regressar a casa com o meu irmão que frequentava a escola na altura). Então, depois do intervalo, eu entrava para a sala de aula com as outras crianças e a professora dava-me material (papel, lápis, etc) para eu me manter entretida enquanto a aula decorria. No entanto, eu não me limitava a fazer desenhos, ao invés disso eu prestava atenção às aulas e aprendia tão bem como as outras crianças, e a professora apercebeu-se disso. Eu disse aos meus pais que gostava de assistir às aulas e ter material escolar, tal como os outros meninos e a professora permitiu que isso acontecesse. No ano seguinte, a professora viu que eu tinha adquirido tantos conhecimentos como as outras crianças e optou por me matricular no 2º ano. No ponto de vista da professora era o melhor a fazer, uma vez que os meus amigos também iriam frequentar esse ano e ela tinha receio que eu me comesse a desinteressar devido ao fato de estar a repetir matéria que eu já sabia.

Desde o 2º até ao 4º ano, tudo correu normalmente. Eu adaptava-me bem na escola, dava-me bem com as outras crianças e sempre tive todo o apoio dos professores e da funcionária da escola. No entanto, ao fim do 4º ano de escolaridade (tinha eu 8 anos), não me foi permitido matricular no 5º ano, uma vez que era muito nova. Foi dito aos meus pais e professores que, para que eu pudesse frequentar o 5º ano, teria de ter sido acompanhada por um psicólogo desde o 1º ano. Então, tive de permanecer no 4º ano por mais um ano.

A partir deste ano, o meu percurso escolar foi sempre regular. Eu era uma boa aluna, nunca reprovei nenhum ano e tirava boas notas. Nunca tive grandes problemas com os meus amigos e sempre tive o apoio dos meus pais e professores para tudo o que fosse preciso.

Desde que me lembro que gostaria de tirar o curso de medicina, mas por motivos de média não consegui entrar. Acabei por ingressar no curso de Ciências Farmacêuticas, do qual estou a gostar muito.

Desde o 4º ano eu nunca reprovei nenhum ano e sempre tive notas razoáveis. Mesmo no meu percurso universitário, até hoje, nunca deixei nenhuma cadeira por fazer.

As duas escolas que eu frequentei tinham um ambiente agradável. Sempre me relacionei bem com os meus colegas, professores e funcionários.

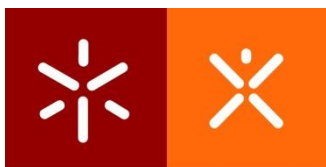
Quanto à Universidade, eu estou a frequentar a Universidade da Beira Interior, na Covilhã. Na minha opinião é uma boa Universidade, pouco conhecida por muita gente devido à sua localização. Eu gosto muito de lá estar, também talvez pelo facto de estar numa cidade calma, sem muita agitação e confusão. Mas o maior fator que contribui para o meu bem-estar naquela faculdade são os amigos e colegas de curso que lá encontrei. O nosso ano é bastante unido e ajudamo-nos bastante uns aos outros. Aliás, eu vivo na residência universitária com algumas das minhas amigas e colegas de curso e elas são como que uma segunda família para mim.

No que se refere ao meu percurso escolar, nunca ninguém me obrigou a nada. Fui eu que decidi prosseguir os meus estudos e escolhi o curso que mais me agradava. Tudo o que eu consegui até agora, falando também do sucesso escolar, foi com o apoio dos meus familiares e amigos, mas proveio da minha própria vontade e mérito pessoal. Nunca ninguém me obrigou ou pressionou a fazer nada que eu não quisesse.

No que se refere ao ensino escolar obrigatório, eu penso que há igualdade de oportunidades.

Mas, relativamente ao ensino superior, eu penso que há muitos jovens que gostariam de prosseguir com os seus estudos e não conseguem devido a dificuldades monetárias. Sei também que há muitos alunos que apenas conseguiram frequentar o seu curso à custa de empréstimos bancários que vão pagar quando já estiverem no mercado de trabalho (e isto se conseguirem arranjar emprego). Por isso, não sei até que ponto posso dizer que há igualdade de oportunidades.

Eu beneficieei da Bolsa de Mérito durante dois anos (11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup>). Com esse dinheiro eu consegui comprar um computador novo, porque o que eu tinha já era muito antigo e já estava com alguns problemas. Quanto ao dinheiro restante, optei por reservá-lo para quando ingressasse no ensino superior, visto que não sabia se iria ter bolsa ou quando iria recebê-la.



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Lara<sup>189</sup> - H<sub>7</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 19 anos

Residência atual: SM

Profissão do pai: Metalúrgico

Profissão da mãe: Doméstica

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2008/2009 e 2010/2011

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 15,45 valores

Usufruiu de BM 1 ano

Está a frequentar o curso de Estatística Aplicada na Universidade do Minho

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>190</sup>Os meus avós maternos eram agricultores e por isso não tiveram oportunidade de ir para a escola. Já os meus avós paternos sabiam escrever mas não estou certa da escolaridade deles.

O meu pai tem o sexto ano de escolaridade, era metalúrgico mas neste momento está desempregado. A minha mãe tinha o quarto ano de escolaridade e era doméstica.

O meu meio familiar sempre foi um pouco atribulado porque o meu pai é alcoólico e provocou sempre mau ambiente em casa, mas fora isso a minha mãe orientava sempre a vida para que nós vivêssemos com o mínimo de paz.

Ao mesmo tempo que a minha irmã entrou para o primeiro ano a minha mãe pôs-me também na pré-primária, tinha eu quatro anos. Sempre tive uma boa relação com todos os meus colegas e professores.

<sup>189</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>190</sup> Texto conforme o original.

Durante o meu primeiro, segundo e terceiro ciclo nunca tive grandes dificuldades na escola, acho que sempre obtive boas classificações e nunca tive queixas de mau comportamento, apesar de ser um pouco preguiçosa. A minha mãe estava sempre disposta a ajudar-me em matemática, pois eu não tinha uma boa relação com as contas de dividir, e eu gostava muito quando ela me ajudava. Apesar disso, senti sempre que os meus pais não davam tanto valor às boas classificações que eu conseguia, mas sim ao passar de ano, pois reprovar de ano estava fora de questão.

Quando entrei para o décimo ano, no curso Ciências e Tecnologias, senti grandes dificuldades principalmente a nível do Inglês. E como se não bastasse, esse foi um período muito crítico na minha vida pois o meu avô materno tinha falecido recentemente e a minha mãe encontrava-se no combate contra um cancro no estômago, pelo qual acabou por falecer nesse mesmo ano (2008). Contudo consegui passar o ano com notas razoáveis. A partir daí e embora todas as dificuldades económicas e pessoais que tive de enfrentar juntamente com a minha irmã, empenhei-me ao máximo para voltar a ter as boas notas que tinha até então. E assim consegui, com o acompanhamento de professores, docentes, funcionários e colegas, a quem agradeço profundamente, pois reconheço que tive muita sorte em cruzar-me com pessoas como estas.

Eu sempre tive a ideia de ser estilista mas reparei que não era um emprego em que houvesse muita saída nacionalmente e só quem tinha mesmo talento é que poderia seguir uma vida profissional. Por isso fui para CT pois havia um grande leque de escolhas profissionais que eu poderia seguir e também porque sempre gostei de Matemática e de Ciências. Muitos colegas diziam-me que seria arriscado uma vez que o curso era com um grande nível de dificuldade, mas eu decidi arriscar. E não me arrependi (claro que só tirei esta conclusão a partir do décimo primeiro ano). Depois fiquei completamente sem orientação, até que tive bastante dificuldade em escolher as disciplinas anuais do décimo segundo ano. Por esta razão decidi consultar a psicóloga escolar para me orientar a esse nível. Como procurava um ramo de meu interesse e era importante para mim ter muita saída profissionalmente, a psicóloga aconselhou-me o curso de Estatística Aplicada, que continha muita Matemática e era um curso que se adequava a várias áreas e cada vez mais aumentava a sua importância social e economicamente. Na altura assustei-me um pouco com o curso pois era um ramo desconhecido para mim, apesar de ser abordado no programa do décimo ano. Depois acabei por me inscrever precisamente nesse curso, o qual me encontro neste momento. Gosto do curso e não tenho encontrado dificuldades que me impeçam de o prosseguir.

Existiram altos e baixos, como é normal mas nunca cheguei a um extremo, exceto em Inglês no décimo ano em que a minha pior classificação chegou aos 2,1 valores.

A mudança de escola para escola era uma coisa pela qual eu sempre receava, pois havia sempre aqueles boatos das pequenas praxes que havia na altura, mas felizmente sempre tive a minha irmã que me orientava. Na universidade já foi mais complicado pois as praxes não são um boato, existem mesmo. A minha irmã mais uma vez alertou-me de algumas situações e o que fazer, e levando aquilo na brincadeira consegui integrar-me com facilidade.

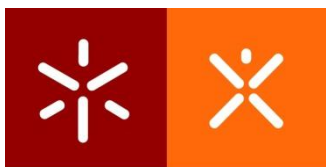
Em grande parte, o mérito foi pessoal pois sempre soube das minhas capacidades e dos meus limites e esforcei-me para ter as classificações que obtive. Por outro lado tinha professores e colegas que me incentivavam a dar o máximo possível de mim e diziam-me sempre que eu era capaz de melhor, e ajudaram-me muito.

Toda a gente tem direito ao ensino, à oportunidade de aprender mais um pouco, sejam eles jovens ou adultos, pobres ou ricos, pessoas saudáveis ou não, todas elas tem esse direito e devem ser apoiadas a todos os níveis.

A bolsa foi-me muito útil pois, para além de eu e a minha irmã fazermos uns part-times, havia sempre despesas que eram difíceis de suportar, e com a bolsa de mérito deu para aliviar mais um



pouco, como por exemplo, as fotocópias, a alimentação, algumas visitas de estudo, vestuário e outras muitas coisas que são necessárias para uma vida tranquila e saudável.”



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Sofia<sup>191</sup> - H<sub>8</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 19 anos

Residência atual: Porto

Profissão do pai: Operário fabril

Profissão da mãe: Doméstica

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2008/2009 e 2010/2011

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 19,21 valores

Usfruiu de BM 3 anos

Está a frequentar o curso de Farmácia na Universidade do Porto

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>192</sup>Fiz há poucos meses 19 anos e estou na faculdade. É com imenso orgulho que digo isto, pois num Portugal em crise devastado pelo desemprego eu estou a ter oportunidade de poder construir um futuro mais estável que os meus avós e pais.

Todos os meus avós fizeram apenas a quarta classe (como era designada na altura), com exceção à minha avó materna que nem a escola tinha frequentado, como tal não sabia ler nem escrever e mal assinar o seu nome. Quando os meus pais me contam histórias desses tempos é revoltante ver como a vida dos meus avós foi tão condicionada por este facto. E tudo é como uma bola de neve... Tendo eles tão pouca escolaridade sempre tiveram que se sujeitar aos trabalhos mais mal pagos para sobreviverem, nenhum deles teve um emprego estável foram operários em várias fábricas e

<sup>191</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade

<sup>192</sup> Texto conforme o original.

a minha avó materna até chegou a trabalhar numa pastelaria, mas era tudo empregos em que o ordenado era mínimo e com muita dificuldade iam tentado suportar as despesas essenciais.

Como consequência deste cenário, os meus pais viram também a sua vida condicionada, ambos ambicionavam uma vida melhor e queriam prosseguir os estudos, mas viram-se forçados a ter que parar de estudar para trabalhar. A minha mãe teve que desistir da escola com o 6º ano, pois ela era filha única e teve que trabalhar, tomar conta da casa e da minha avó que estava doente, o meu avô paterno já havia falecido tinha a minha mãe apenas 2 meses e como tal a minha avó foi mãe solteira, o que não era nada fácil. Tinha a minha mãe 18 anos quando a minha avó acabou por morrer de doença (apenas após a morte descobriram que era cancro). A minha mãe não voltou a estudar mais e teve vários trabalhos (os que ia conseguindo arranjar...). A minha irmã nasceu, cerca de ano e meio depois nasci eu e como não havia dinheiro para nos por num infantário e não havendo ninguém que pudesse tomar conta de nós a minha mãe tornou-se doméstica. Quatro anos depois de eu nascer nasceu o meu irmão e só quando o meu irmão foi para a escola primária é a minha mãe decidiu voltar a trabalhar, no entanto não conseguiu arranjar trabalho, mantendo-se doméstica mas tentado fazer alguns trabalhos em casa para fora de novo a conseguir ajudar a suportar algumas despesas.

Quanto ao meu pai em oposto a minha mãe tinha 9 irmãos e por isso teve que sair de casa aos 13 anos para trabalhar ficando apenas com o 7º ano de escolaridade. Teve também vários empregos como operário fabril, mas há 4 anos ficou desempregado, por causa da idade não conseguia arranjar trabalho, então aproveitou o programa das novas oportunidades e há 2 anos tirou o 9º ano juntamente com o curso a nível técnico com esperança que isso lhe abrisse mais oportunidades, mais infelizmente não...

Esta realidade em que cresci, vendo as dificuldades dos meus pais em criar 3 filhos juntamente com os conselhos dos meus pais, fizeram-me querer ir para a faculdade. Sempre quis entrar em medicina e esforçava-me por tirar as melhores notas possíveis, tudo isso porque eu quis e por meu mérito. Os meus pais nunca disseram nada sobre gostarem ou não que eu continuasse os estudos, sempre deixaram ao meu critério, mas alertavam-me para a realidade, por isso claro que eles me apoiavam que eu quisesse estudar mais do que eles e ir para a universidade. No entanto, como eu sempre tirei boas notas, assim como a minha irmã e eles tinham consciência disso nem controlavam quando saíam as notas. Como eles nos diziam aquilo era para nós e apenas para nós, nós tínhamos que ter consciência disso e não devíamos receber os parabéns por passar de ano, enquanto estávamos em escolaridade obrigatória era o nosso dever, quando deixamos de estar era o nosso futuro.

Mas confesso que nunca foi fácil estudar num ambiente tão instável quanto este. Os meus pais esforçavam-se ao máximo para que nós pudéssemos continuar a estudar, mas a vida era tão complicada que além de estudar desde muito nova ia ajudando a minha mãe. Muitas vezes tive medo de não conseguir ir para a universidade, apenas pelo facto financeiro, porque sempre fui uma excelente aluna.

Desde que entrei na escola, no primeiro ano, tive sempre boas notas, acabei no 9º ano com 5 a tudo menos a educação física que tive 4 e no secundário tive uma média de frequência que ultrapassava em algumas décimas os 19 valores. Durante o meu percurso escolar encontrei de tudo, assim como em qualquer coisa na vida. Professores dedicados e que nos apoiavam e estavam no nosso lado, que se notava que aquilo para eles não era apenas um trabalho e tinham consciência da sua influência na nossa educação e formação tanto profissional como também como pessoas, e por outro lado professores que apenas davam aulas, ou pior que isso professores que nem notas altas gostavam de dar. Alguns professores eram também amigos, atentos e preocupados e esses foram os que mais me marcaram. Quem vive numa realidade difícil e com consciência disso, se teve uma boa educação, como a que os meus pais me deram com valores, sabe também dar valor aos outros. E assim é na relação com os professores, que talvez erradamente, mas sempre tentei manter um pouco

distante, porque os colegas de turma, esses sim, conseguem ser os mais cruéis. Embora tivesse tido ótimos colegas de turma, excelentes pessoas que se tornaram grandes amigos, também existiam alguns que nem que fosse apenas numa fase inicial tinham inveja, por eu tirar altas notas. Na primária do 3ºano para o 4ºano mudei de escola, mas foi fácil integrar-me. Depois disso só quando fui para o 10ºano é que fui para uma turma completamente nova em que não conhecia ninguém e aí percebi que as pessoas eram ainda mais competitivas que aquilo que já tinha visto no básico. Tirando isso que só foi mais complicado no 10ºano sempre tive boas turmas e na maioria professores também muito atentos e preocupados, principalmente no 12ºano em que todos eram alunos empenhados e com excelentes notas. Quanto a bolsa de mérito recebi no 10ºano até ao 12ºano e foram um excelente contributo na minha formação, ajudaram com as despesas escolares que tive no secundário, o que permitiram a minha família poder estar mais aliviadas das minhas despesas, o que era bastante significativo tendo em conta que os nossos rendimentos e eles terem 3 filhos a estudar. Principalmente quando a minha irmã foi para a universidade ainda serviu para também a ajudar a ela enquanto não saíam os resultados da bolsa dela. As bolsas de mérito durante o secundário são muito importantes, pois é um incentivo a obtermos boas médias o que é sempre uma mais valia para nós. Não são assim tão significativas, mas é algo razoável e que ajuda muito, principalmente alunos que tem famílias com poucos rendimentos, porque nos ajudam a conseguir ter pelo menos o essencial para podermos estudar, o que por muito que os nossos pais nos queiram dar é muito difícil, quanto mais nas famílias mais numerosas, como era o meu caso, que não tinham só os meus encargos, tinham encargos e despesas escolares de 3 filhos. As bolsas de mérito são muito importantes porque mais que um reconhecimento do nosso trabalho, permitem-nos continuar a poder estudar e ajudam-nos ter as condições mínimas para termos um bom rendimento escolar.

Quando entrei na faculdade, este ano, deparei-me com dificuldades inimagináveis, na Universidade do Porto a maior parte dos resultados das bolsas só saíram em Fevereiro. Foram 6 meses que tive longe de casa, em que o único dinheiro que tinha para sobreviver era o dinheiro que ainda tinha conseguido guardar da bolsa de mérito do 12ºano que me deu apenas para me aguentar 1 meses (da bolsa de mérito só sobrou aquele dinheiro não teve que ser gasto nas despesas escolares, porque tentava poupar ao máximo e até evitava tirar copias e tudo do género mesmo que as vezes fosse preciso), pelo que tive que pedir emprestado e mesmo assim cheguei a passar fome... Nem os meus pais sabem as reais dificuldades que passei, porque eu tinha consciência de que eles não conseguiam suportar as minhas despesas da faculdade, que eram ainda mais acrescidas por estar longe, então tentava fazê-los acreditar que me estava a conseguir desenrascar bem, senão sei que seriam eles capazes de passar fome por mim.

Se não tivesse entrado numa residência universitária o que me permitiu não pagar alojamento até receber a bolsa, assim como ter as propinas congeladas, mesmo pedindo dinheiro emprestado seria impossível esperar tanto tempo pela bolsa. Quando os resultados das bolsas saíram foi um choque, ainda tive que fazer oposição ao meu resultado. Na Universidade do Porto praticamente todas as bolsas estavam a ser indeferidas, em alguns casos indicando o motivo de terem dívidas nas finanças ou segurança social que nem existiam, noutros como foi o meu caso, dizendo que os rendimentos eram insuficientes. Não quis acreditar quando vi isso, a minha irmã entrou para a universidade um ano antes de mim e aí sim, a minha família tremeu porque nem sabia como funcionava a atribuição de bolsas, mas felizmente a minha irmã teve bolsa. Esse foi o único motivo que me fez pensar que podia ir para a universidade e me não fez desistir até quando estava no Porto, sozinha, sem nada para comer, sem ter a quem me socorrer e sem perspectivas de quando receberia a bolsa. Felizmente, consegui resolver a situação e em Abril, finalmente, pagaram-me a bolsa. Se não tivesse recebido bolsa ter-me-ia visto obrigada a desistir da universidade e teria a meu cargo dívidas que não saberia como pagar.

Não sei se o estado tem a real noção disto, porque este ano pelo menos na Universidade do Porto o sistema de atribuição de bolsas foi lastimável.

Este ano foram atribuídas 11 mil bolsas que no ano passado, o que significa que mais de 30% dos pedidos de bolsa foram indeferidos. Nem quero imaginar se tivesse ficado no lugar de um desses 11mil jovens. Penso que depois de relatar o meu caso e tendo a consciência que não sou a única acho que é mais que evidente a importância das bolsas de estudo no ensino superior.

Apelo a que a atribuição das bolsas para o ano seja muito menos demorada e as bolsas sejam maiores, pois outro problema deste ano foram cortes nas bolsas que foram atribuídas. Nós, jovens, devemos ter o direito a poder frequentar a universidade, pois é a única maneira que temos para lutar por um futuro melhor, além de que a universidade é um marco fundamental na nossa formação como adultos. Pela minha experiência em ir para a universidade e de amigos e conhecidos, pode constatar algo que antes de ir para a universidade não tinha noção. Não é a passar do básico para o secundário que nos crescemos como pessoas, não é quando fazemos 18 anos que nos tornamos adultos, é quando vamos para a universidade. Ir para um curso que queremos faz-nos lutar pelos nossos resultados duma maneira que nunca fizemos antes por muito bons alunos que até fossemos. Conhecer pessoas dos diferentes cantos do país, ir para um grande cidade e contactar com outras realidades faz-nos crescer como ser humanos e como pessoas e ganhar outra bagagem para a vida.

Sem dúvida que os estudantes universitários são verdadeiros lutadores, principalmente nós que viemos de famílias mais pobres, porque sim, hoje em Portugal existem mais que nunca pobres e ricos e nós somos aqueles que conseguimos dar valor, pois não vivemos a vida boémia universitária que também existe. Nós, e penso que posso falar em nome de todos os jovens que têm famílias com poucos rendimentos, encaramos a universidade como a única oportunidade de conseguirmos mudar um futuro que para os nossos pais foi traçado e até mesmo um dia poder dar algum descanso aos nossos pais que tanto trabalharam para nos criarem pelo menos com o essencial.

Não nos atribuírem bolsas e impedirem-nos de lutar pelo nosso futuro, é aumentar o número de pessoas mal formadas em Portugal, porque também é preciso ter consciência da revolta que isto acarreta. Nós queremos aprender a pescar, queremos ser nós a pescar, só precisamos que nos deem as ferramentas ou no mínimo nos ajudem a ter essas ferramentas, porque do pouco se consegue fazer muito. Do nada não se consegue fazer nada.”



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Clara<sup>193</sup> - H<sub>9</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 28 anos

Residência atual: JP

Profissão do pai: Desconhecida

Profissão da mãe: Costureira

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 1999/2000 e 2001/2002

Curso: CSPOPE – 1º Agrupamento

Média final do curso: 15,06 valores

Usufruiu de BM 1 ano

Exerce a profissão de: Optometrista

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>194</sup>Sou a mais nova de uma família monoparental, sendo que apenas cresci com a minha mãe e os meus dois irmãos. Entrei para a escola primária no ano de 1990.

Desde sempre adorei a escola; adaptei-me facilmente à turma na qual fiz amigos que mantenho até aos dias de hoje e adorava aprender.

Até ao 9º ano de escolaridade esta situação manteve-se; a aprendizagem sempre decorreu facilmente e a parte social também.

No 10º ano as coisas mudaram, tornou-se presente o pensamento no futuro e o que poderia fazer para que fosse o melhor possível. Nenhum dos meus irmãos seguiu para a universidade por questões económicas e eu sempre quis continuar os estudos.

<sup>193</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>194</sup> Texto conforme o original.

Comecei a preocupar-me mais com as notas e a pensar em arranjar trabalho futuramente para poder pagar as propinas.

No final do 10º ano de escolaridade, a minha directora de turma informou-me que, por ter escalão B (devido à minha situação económica na altura) e por ter média de 15 valores, teria direito a uma bolsa de mérito.

Estas bolsas fizeram-me acreditar que seria possível pensar num futuro melhor e foram guardadas para serem usadas em todas as despesas relacionadas com a universidade no 1º ano.

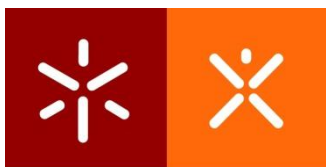
Apesar de ter trabalhado nas férias escolares dos restantes anos para pagar as propinas, sem estas bolsas para o 1º ano, possivelmente teria de adiar a minha entrada na universidade.

A entrada foi feita no ano 2002 para o curso de Optometria e Ciências da Visão; curso este, aconselhado por um primo e do qual nunca tinha ouvido falar (a não ser nos últimos dois meses antes da candidatura) e que me cativou desde o início.

Inicialmente foi difícil a adaptação, já que no 1º ano teve uma componente de física muito forte mas nos restantes anos acabou por me fascinar.

Estagiei em 2006 e estou empregada na mesma empresa do estágio desde janeiro de 2007 até aos dias de hoje.

Adoro o que faço e espero conseguir tirar o mestrado nos próximos tempos; tarefa esta difícil por causa dos horários mas certamente um objectivo a ser cumprido."



Universidade do Minho

Instituto de Educação

## HISTÓRIAS DE VIDA DE EX-ALUNOS DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE TRAJANO

História de Vida da Marta<sup>195</sup> - H<sub>10</sub>

### DADOS BIOGRÁFICOS:

Idade: 20 anos

Residência atual: SN

Profissão do pai: Construtor civil

Profissão da mãe: Auxiliar de Ação Educativa

Frequentou a Escola Secundária de Trajano entre o ano letivo de 2006/2007 e 2008/2009

Curso: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Média final do curso: 16,75 valores

Usufruiu de BM 2 anos

Está a frequentar o curso de Marketing na Universidade do Minho (recebeu em 2012 a Bolsa de Excelência da Universidade do Minho)

Esta História de Vida destina-se a colher indícios marcantes do percurso singular atípico desta ex-aluna da Escola Secundária de Trajano, beneficiária da Bolsa de Mérito (BM) durante o seu percurso escolar, servindo como fonte de informação para sustentar o estudo *“Trajetórias escolares atípicas – o impacto das bolsas de mérito no projeto de vida dos estudantes”* que, no âmbito do Mestrado em Ciência da Educação, especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, se está a realizar na Universidade do Minho.

<sup>196</sup>O meu nome é [...], tenho 20 anos e terminei agora o 1.º ano da licenciatura em marketing.

Os meus avós apenas estudaram até ao 4.º ano e os meus pais até ao 6.º ano de escolaridade. No entanto, e apesar destes terem poucos estudos, sempre me incentivaram, e também ao meu irmão, a estudar e a prosseguir estudos, principalmente os meus pais.

Os meus pais sempre me apoiaram em tudo na escola, quer psicologicamente quer em termos materiais.

Felizmente, e graças ao meu esforço e ao dos meus pais também, sempre tive boas notas, desde o primeiro até ao 12.º ano. Nunca ninguém me obrigou a estudar, muito menos me pressionavam para ter boas notas, muito pelo contrário... Eu sempre fui muito perfeccionista, e como os meus pais sabiam

<sup>195</sup> Atribuímos um nome fictício à ex-aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

<sup>196</sup> Texto conforme o original.



disso e viam que eu me esforçava e andava muitas vezes nervosa por causa dos estudos (o meu grau de exigência em relação a mim mesma sempre foi muito elevado), tentavam relativizar e até me diziam que não havia problema se eu tivesse uma nota mais baixa ou até se tirasse uma negativa.

Gostava de poder dizer que, no que diz respeito à universidade, sou um exemplo, mas não posso.

Eu sempre quis tirar um curso relacionado com a saúde, por isso escolhi *Enfermagem* no final do 12.º ano. Contudo, apesar de não ter más notas, não gostei mesmo nada do curso e desisti.

No ano seguinte, candidatei-me a *Terapia Ocupacional* e entrei. Eu estava a gostar do curso mas, uma vez que eu não tinha bolsa por ter desistido do curso no ano lectivo anterior, os meus pais não estavam a conseguir suportar os gastos e, por esse motivo, fui obrigada a desistir.

Então, comecei a trabalhar e candidatei-me à universidade pós-laboral.

A escolha do curso não teve nada a ver com aquilo que eu sempre gostei, mas dentro das possibilidades que tinha, foi o que achei mais interessante e além disso relaciona-se com o meu trabalho. Apesar de tudo, estou a gostar do curso.

Em geral, sempre tive um bom relacionamento com os meus colegas de turma e a maioria dos professores sempre nos apoiou no que podia.

#### **Escola: Um espaço de igualdade de oportunidades?**

Tendo em conta a existência de escolas para níveis e classes sociais diferentes: escolas públicas (umas em regiões mais problemáticas que outras) e escolas privadas (algumas delas de luxo), acho que não há igualdade de oportunidades, uma vez que nem todas as famílias têm a possibilidade de pagar uma escola privada e, geralmente, nas escolas privadas os alunos têm outros benefícios em relação aos alunos do ensino público.

Estou a referir-me, por exemplo, à entrada da universidade. Os alunos do ensino privado têm uma preparação para os exames nacionais muito mais intensiva do que numa escola pública e adicionando isto ao menor rigor ao dar as classificações faz com que estes estejam em vantagem em relação aos alunos do ensino público na candidatura à universidade. Não estou a dizer que esta situação acontece em todas as escolas privadas, mas em algumas delas sim.

No que diz respeito à Escola Secundária de [Trajano], que eu frequentei, acho que não há grandes desigualdades, uma vez que, mesmo aqueles alunos que têm dificuldades económicas e que, por esse motivo, não conseguem comprar alguns materiais didácticos, a escola tem recursos para superar essas dificuldades e das situações que eu conheço, acho que a escola apoia nestas situações.

Na minha opinião, a atribuição de bolsas de mérito, foi uma grande iniciativa, porque para além de ser uma boa ajuda para quem não tem grandes possibilidades a nível económico, é um ótimo incentivo para os estudantes médios se esforçarem mais para conseguir a bolsa.

Além disso, é muito bom ver o nosso mérito reconhecido e para mim foi sempre um grande orgulho receber as bolsas (tanto no secundário como agora na universidade).

O dinheiro que eu recebi das bolsas foi utilizado essencialmente para suportar todos os gastos dos estudos, no meu caso, quer os meus quer os do meu irmão.”